Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8670267
Centre d'intérêt: 570

Riverin-Simard, Danielle, 1944-.

Etude exploratoire du "vécu" des élèves dans SAGE, 1976-1977 / Danielle Riverin-Simard, Lucie Hamel, Marielle Charland-Roy. -- [Sainte-Foy] : INRS-Education, 1977.
f. 90-171 ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: R-117. Bibliogr.: f. [169]-171.

Vedette(s)-secondaire(s): Hamel, Lucie * Charland-Roy, Marielle * INRS-Education

---

Descripteur(s): Apprentissage individualisé * Enseignement individualisé * Evaluation de programmes * Attitude de l'étudiant * Satisfaction de l'étudiant * Opinion de l'étudiant * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: SAGE (Projet)

Le but de l'étude est d'explorer les sentiments, les réactions, les perceptions des enfants du primaire qui ont expérimenté le projet SAGE (Système d'apprentissage géré par l'étudiant), ainsi que d'explorer la perception qu'a l'enfant de lui-même et de la place qu'il occupe dans ce système, bref, d'inventorier le monde émotif créé ou provoqué par SAGE. Au total, 48 élèves de neuf et dix ans ont participé à l'expérimentation. Deux conclusions majeures se dégagent: 1. les préoccupations des élèves à l'égard de SAGE touchent les thèmes relatifs surtout aux dimensions intrapsychiques, au climat psycho-social et aux dimensions pédagogiques; 2. les élèves se disent très satisfaits du climat psycho-social créé par SAGE, se déclarent motivés à apprendre et ont une attitude positive devant le fait qu'ils doivent se prendre en main. Par contre, les enfants se plaignent quelque peu du matériel d'apprentissage.

Type de document: r

RDUQ 8670267

TEXTE 5

ETUDE EXPLORATOIRE DU "VECU" DES ELEVES DANS SAGE
1976-1977

Danielle Riverin-Simard
Lucie Hamel
Marielle Charland-Roy

R-117

Décembre 1977

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION. 91

2. BUT DE L'ETUDE. 92

3. CUEILLETTE DES DONNEES. 92

   3.1 La connotation 93
   3.2 L'esprit martien 94
   3.3 L'identification empathique. 95

4. QUESTIONS DE L'ETUDE. 95

5. METHODOLOGIE. 96

   5.1 Echantillon. 96
   5.2 Schéma expérimental. 97
   5.3 Expérimentation. 97
   5.4 Modifications. 98
   5.5 Cueillette des données 99
   5.6 Analyse des données. 99

6. DEFINITION DES THEMES 100

   6.1 Variables continues. 100
   6.2 Variables discontinues 102

7. CODIFICATION DES THEMES 103

8. INTERPRETATION. 104

   8.1 Le premier bloc de fréquence 105
   8.2 Le deuxième bloc de fréquence. 107
   8.3 Le troisième bloc de fréquence 109
      8.3.1 Besoin de mouvement 109
      8.3.2 Dimensions de SAGE. 110

8.3.3 Identification au groupe. 111
8.3.4 Finir le travail pour la fin de l'année . . 112
8.3.5 Attitude vis-à-vis son enseignant et identification à l'adulte 112
8.3.6 Respect de l'individualité. 113
8.3.7 Attitude vis-à-vis les tests et le rendement académique. 113
8.4 Regroupement de thèmes 114
8.4.1 Dimensions intrapsychiques. 115
8.4.2 Climat psycho-social. 115
8.4.3 Dimensions pédagogiques 118
8.4.4 Dimensions inter-personnelles 119
8.4.5 Réactions émotives face aux tâches scolaires 121
8.5 Thèmes qui auraient pu être traités. 122
8.6 Autres aspects du "vécu" des élèves "SAGE" 124
8.6.1 Jeunes versus expérimentés (tableau 5). . . 124
8.6.2 Garçons versus filles (tableau 6) 128
8.6.3 Elèves 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur versus élèves 4e Saint-Sauveur 128
8.7 Valeur accordée aux thèmes à variables continues . 134

9. CONCLUSION. 140

ANNEXE 1: "Verbatim" des mises en situation. 143

ANNEXE 2: Association entre SAGE et animal, aliment, couleur et vêtement 149

ANNEXE 3: Voeux du magicien SAGE 159

BIBLIOGRAPHIE 169

1. INTRODUCTION

L'enseignement individualisé a acquis une importance réputée dans les efforts de renouvellement en éducation (Broudy 1977, Burdin 1976, Gelfand et Cohen 1977). On en est même venu à dire que c'était là un des outils les plus appropriés pour un système d'éducation dans un monde de changement permanent (Helmer 1977) et que c'était même "la" solution des années actuelles et futures (Aquino 1976).

Mais, tout en anticipant que l'enseignement individualisé est "la" solution des années actuelles et futures, il n'en demeure pas moins important, voire même essentiel, de procéder à une évaluation systématique et continue de cette même innovation afin d'être en mesure d'apporter de l'information susceptible de déboucher en des recommandations permettant d'enrichir et de pousser plus loin ce type d'innovation pédagogique (Phi Delta Kappa 1971, Wiersma 1976, Bégin et alii 1976, tome 1, 1976, tome 2, Dwyer 1977, Roberson 1975).

Il y a divers aspects à évaluer; par exemple, il y a le rendement scolaire des étudiants, les réactions des parents, les performances du professeur, l'estimation des coûts, le taux d'absentéisme, le matériel d'apprentissage, etc... Parmi ces aspects, il en est un qui a reçu peu d'attention et qui pourtant est capital dans l'apprentissage: c'est le "vécu" (c'est-à-dire les réactions, les perceptions, les attitudes, etc...) des apprenants dans un système d'enseignement et d'apprentissage individualisé (Wiersma 1976).

2. BUT DE L'ETUDE

Le but de la présente étude est précisément d'explorer les sentiments, les réactions, les perceptions vécus par les enfants du primaire dans un type de système d'enseignement et d'apprentissage individualisé adapté pour le milieu québécois et connu sous le sigle SAGE (Système d'Apprentissage Géré par l'Etudiant). Ce système a été expérimenté sous la responsabilité de l'Institut National de la Recherche Scientifique, secteur Education (1973-1978). Le but de cette recherche est également d'explorer la perception qu'a l'enfant de lui-même et de la place qu'il occupe dans ce système. En somme, le but de l'étude est d'inventorier chez les enfants le monde émotif créé ou provoqué par le fait d'expérimenter et d'"expériencier" SAGE.

3. CUEILLETTE DES DONNEES: ELEMENTS THEORIQUES

Dans une étude à caractère essentiellement exploratoire, le choix des moyens utilisés pour recueillir les données n'en demande pas moins à être justifié. Dans la présente étude, les techniques de cueillette des données correspondent à un type de stratégie d'activation s'intitulant les modes expérientiels. Définissons chacun des termes précités. Les stratégies d'activation sont "des manières d'agir, d'interagir ou d'intervenir conçues en fonction d'un effet souhaité, d'un résultat voulu, intentionnel" (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974, p. 90). Les modes expérientiels sont des stratégies visant à ce que les contenus considérés par le sujet soient d'un ordre perceptif, imaginaire, subjectif, émotif, comportemental plutôt que d'un ordre symbolique et sémantique au sens de Guilford (1967).

Il existe un grand nombre de moyens permettant de centrer le sujet sur des données existentielles, ces moyens sont appelés "modes". Ces modes visent à rendre expérientiel et pour ainsi dire matériel, les idées, les concepts, les faits psychiques, les règles et les principes. Ainsi, dans l'Illiade et l'Odyssée, les tendances et conflits intérieurs sont matérialisés sous la forme de personnages divins qui interviennent dans les affaires humaines. Pelletier, Noiseux et Bujold (1974) énumèrent toute une liste de modes expérientiels.

Pour les fins de la présente étude exploratoire, le choix des modes expérientiels a été fixé sur "la connotation", "l'esprit martien" et "l'identification empathique".

3.1 La connotation

Le mode expérientiel "connotation" vise à tenir compte non pas du concept formel mais plutôt des attitudes et sentiments qui l'accompagnent. On ne saurait trop prendre en considération les fantasmes et les valeurs liés à une notion donnée (Osgood, Suci et Tannenbaum, 1957). Par exemple, au lieu de définir ce qu'est le problème de la drogue ou ce qu'est la vie scolaire, le mode expérientiel "connotation" fait exprimer les images, les associations, les climats auxquels ils se rattachent: "C'est ce qui vient à l'idée quand...". Et c'est précisément ce mode expérientiel qui a été emprunté dans la première mise en situation. En effet, on demandait aux enfants d'associer SAGE avec un animal, un aliment, une couleur et un vêtement. Les détails méthodo-

logiques sur les mises en situation seront mentionnés dans les pages ultérieures[1].

3.2 L'esprit martien

Le mode expérientiel "l'esprit martien" vise à faire d'un objet commun ou d'un phénomène courant un événement exceptionnel. Le mode vise également à rendre le familier insolite, à le voir comme pour la première fois, à l'éprouver, à le considérer comme non identifié, à lire les faits plutôt que de les évaluer. Ce mode expérientiel vise donc à faire observer une situation donnée dans toutes ses caractéristiques repérables. L'esprit martien invite le sujet à se décentrer de son monde quotidien, à se libérer de son propre connu, à décrire ce qui se passe d'un point de vue naïf. Et c'est précisément ce mode expérientiel qui a été utilisé dans la deuxième mise en situation relevée dans le présent rapport[2]. En effet, cette deuxième mise en situation demandait aux enfants d'imaginer un magicien-SAGE qui avait trois voeux à donner pour SAGE et de formuler les voeux qu'ils auraient demandés à ce magicien. Cette mise en situation exigeait que l'enfant se décentre de son monde quotidien, qu'il décrive ce qui se passe d'un point de vue naïf, qu'il vive le familier d'une façon insolite.

---

1 Les associations des élèves ainsi que leur verbalisation constituent l'annexe 2.

2 Les voeux du magicien SAGE sont contenus dans l'annexe 3.

3.3 L'identification empathique

Le mode expérientiel identifié par les termes "identification empathique" est défini comme étant un mode d'appréhension largement utilisé dans la méthode synectique de résolution de problème (Gordon, 1965). Il s'agit pour l'individu de s'identifier à l'objet étudié et d'en épouser la structure. Cet investissement de soi dans l'objet et dans son contexte facilite la découverte de propriétés souvent ignorées par l'observateur "objectif". C'est en quelque sorte se fondre et se confondre avec l'objet, l'animer pour ainsi dire; c'est véritablement entrer en relation avec lui. On n'observe pas la nature, on devient la nature.

Et c'est précisément ce mode expérientiel que l'on a utilisé comme troisième mise en situation. En effet, cette troisième mise en situation demandait aux enfants de prendre une posture qui identifiait le plus possible SAGE[3]. Cette mise en situation exigeait des enfants de se fondre et se confondre avec SAGE, de l'animer, d'entrer véritablement en relation avec SAGE; en somme de devenir SAGE.

4. QUESTIONS DE L'ETUDE

A partir des trois modes expérientiels utilisés pour recueil-

---

3 Nous sommes dans l'impossibilité de faire reproduire ces photos; les verbalisations des élèves, étant donné qu'elles sont parfois incomplètes, ne seront pas reproduites dans ce rapport.

lir le "vécu" des enfants dans SAGE, les auteurs du présent rapport se posèrent trois questions majeures:

- quels seront les thèmes traités par les enfants lorsque nous les entretiendrons de SAGE?
- quelle sera la connotation (positive, négative ou neutre) que les enfants accoleront aux divers thèmes soulevés?
- les enfants percevront-ils les buts de SAGE?

5. METHODOLOGIE

5.1 Echantillon

Les élèves font partie du deuxième cycle du cours élémentaire. Pour chacune des huit (8) classes oeuvrant dans le projet SAGE; six (6) élèves ont été choisis; ceci représente, grosso modo le cinquième d'une classe. Les classes représentées sont: quatre (4) classes du niveau des 9 ans, deux (2) classes de l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur et deux (2) classes de l'école Saint-Sauveur; deux (2) classes du niveau des 10 ans et deux (2) classes du niveau des 11 ans, toutes quatre (4) de l'école Notre-Dame du Sacré-Coeur. Donc, quarante-huit (48) élèves ont été touchés par cette étude exploratoire. Le choix des élèves s'est effectué au hasard pour chacune des classes. La population totale comprend vingt-neuf (29) filles et dix-neuf (19) garçons.

5.2 Schéma expérimental

Cette étude, étant essentiellement exploratoire, a utilisé comme schéma un modèle à un temps selon la nomenclature de Campbell et Stanley (1966).

5.3 Expérimentation

La méthogologie proposée aux enfants correspondait respectivement aux modes expérientiels suivants: la connotation, l'esprit martien et l'identification empathique et ce, pour les mises en situation suivantes: associations de SAGE avec animal, couleur, aliment et vêtement, voeux d'un magicien-SAGE et SAGE-posture.

L'introduction aux mises en situation s'est effectuée de la même façon au cours de l'étude[4]. Les deux animatrices signalaient aux élèves leur droit à la fantaisie, à l'imagination et insistaient particulièrement sur l'aspect confidentiel de leurs réponses ainsi que sur leur discrétion à ne pas révéler aux autres élèves le contenu des mises en situation; ceci afin d'obtenir le plus de spontanéité possible de la part des autres groupes. La session complète débute vers 9h15 et se termine vers 11h15.

Trois mises en situations composent l'essentiel d'une séance complète, elles ont été rigoureusement présentées de la même façon à tous les groupes, cependant nous avons varié

---

4 Le "verbatim" des mises en situation constitue l'annexe 1.

l'ordre des deux dernières mises en situation en nous basant sur la fatigue et le besoin de mouvement des élèves. La première mise en situation consiste en une association entre le projet SAGE et respectivement un animal, un aliment, une couleur et un vêtement, par la suite, les élèves verbalisaient sur leurs associations en nous mentionnant s'il l'aime ou pas, s'il le porte, s'il est chaud, s'il est beau, etc...

La deuxième mise en situation présente un vieux magicien qui, à la fin de sa vie, désire donner ses trois (3) derniers voeux au projet SAGE. Chaque enfant inscrit les trois (3) voeux qu'il aimerait voir réaliser dans SAGE.

La troisième mise en situation consistait, pour chaque élève, à trouver une position qui représente pour lui le projet SAGE.

5.4 Modifications

Quelques modifications ont été apportées après quelques séances de mises en situation: tout d'abord, nous avons fixé d'une façon définitive l'ordre de présentation des associations, ensuite nous avons introduit un exercice de réchauffement; sa description se résume à des associations non directives de mots avec le projet SAGE. Une autre modification a porté sur la verbalisation des associations par les élèves; lors des premières séances nous insistions pour que l'enfant fasse des liens entre ses associations et SAGE, par la suite, nous nous attardions sur la signification du mot lui-même sans tenir compte de SAGE. Enfin, nous avons décidé que les élèves trouveraient leurs quatre (4) associations avant de verbaliser,

ceci afin d'éviter de biaiser les dernières associations.

5.5 Cueillette des données

Les données ont été recueillies sur place. En ce qui concerne les associations, une des deux (2) animatrices se chargeait de dresser le tableau des associations et de noter "verbatim" les verbalisations des élèves. Les voeux étaient écrits par les enfants sur des feuilles et pour la dernière mise en situation, une animatrice se chargeait de prendre des notes sur la verbalisation des enfants à propos de leur posture.

5.6 Analyse des données

L'analyse des données a été réalisée au moyen de l'analyse de contenu. Avant de procéder à l'analyse de contenu, les données de chacun des quarante-huit (48) élèves ont été étudiées séparément. Chaque animatrice essaie de retrouver, pour chaque élève, la dynamique de celui-ci dans SAGE. Dans la mesure du possible, nous avons essayé de mettre en relation toutes les données recueillies. Les divers schémas de la dynamique ou de l'articulation du vécu ont été fait par les deux (2) animatrices séparément. Ces schémas étaient nécessaires pour la détermination de la nomenclature des thèmes traités ainsi que pour la classification de réponses confuses. Naturellement, lors de l'interprétation, nous ne pouvions rejeter nos sentiments envers tel enfant, ni oublier l'atmosphère du groupe. Ces interprétations sont subjectives, elles sont en somme, une tentative d'articulation du "vécu" de

l'enfant dans SAGE. Après cette première étape, nous avons déterminé une liste des thèmes abordés par les élèves lors des mises en situation. Cette liste se veut la plus exhaustive possible. Ensuite, chacun des trois juges codifie séparément chacune des réponses des élèves et, en dernier lieu, un consensus est établi au niveau des trois juges pour chaque réponse. Ainsi, chaque donnée est codifiée à l'intérieur d'un seul thème.

6. DEFINITION DES THEMES

Les thèmes se regroupent en deux (2) catégories: les variables continues et les variables discontinues. Les thèmes portant sur les variables continues sont ceux qui ont trait à une attitude vis-à-vis certains aspects de SAGE et desquels nous avons pu dégager une attitude soit positive, soit négative, soit, dans les cas où il nous était impossible de nous prononcer, ambivalente. Les thèmes portant sur les variables discontinues sont ceux qui ont trait à certains aspects de SAGE pour lesquels nous ne pouvons nous prononcer qu'en termes de: "A-t-il été traité, oui ou non?"; ce qui revient à dire que nous ne pouvions accorder de valeur à ces thèmes. Voici la définition de chacun des thèmes.

6.1 Variables continues

Attitude vis-à-vis l'ambiance dégagée par SAGE: Ce thème fait référence à des facteurs physiques qui concourent à créer l'ambiance dans une classe où le projet SAGE est expérimenté; ces facteurs peuvent se rapporter au bruit, au déplacement...

Attitude vis-à-vis les pairs: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève vis-à-vis ses camarades de classe à l'intérieur du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis l'enseignant: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à son enseignant dans le cadre du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis les tests: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à l'ensemble des tests auxquels l'élève de SAGE est soumis; l'élève subit un test après chaque unité ainsi que divers tests de révision.

Attitude vis-à-vis son rendement académique: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à son rendement académique actuel à l'intérieur du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis la possibilité de prise en charge de son cheminement: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à la possibilité de prise en charge de son cheminement; cette possibilité théorique s'inscrit dans le projet SAGE sous la forme: développement de la responsabilité personnelle.

Attitude vis-à-vis les activités d'apprentissage: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face aux unités en général et aux thèmes: jeux et longueur des unités en particulier.

Attitude de l'élève vis-à-vis les dimensions de SAGE: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à ses propres perceptions de l'ampleur du projet SAGE. Le codage se

base donc non pas sur les dimensions de SAGE perçues par l'élève, mais plutôt sur son attitude face à celles-ci.

Attitude vis-à-vis le matériel d'apprentissage: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face au matériel utilisé dans le projet SAGE, c'est-à-dire: le papier, les magnétophones, les visionneuses, etc...

Attitude vis-à-vis la motivation à l'apprentissage: Ce thème fait référence à la motivation de l'élève par rapport à son désir d'apprendre par la méthode individualisée du projet SAGE.

Attitude vis-à-vis SAGE: Ce thème réfère à l'attitude développée par l'élève face à l'ensemble du projet SAGE; c'est en somme, une perception globale.

Attitude vis-à-vis ses capacités de rendement académique: Ce thème réfère à l'attitude de l'élève face à ses capacités de rendement académique à l'intérieur du projet SAGE.

6.2 Variables discontinues

Identification face au groupe: La présence de ce thème indique que l'élève a fait référence à son groupe de classe.

Finir le travail pour la fin de l'année: La présence de ce thème indique que l'élève a mentionné qu'il devait produire une certaine somme de travail pour la fin de l'année.

Respect de l'individualité: La présence de ce thème

indique que l'élève fait référence au besoin que l'on respecte son individualité.

Besoin de mouvement: La présence de ce thème indique que l'élève a mentionné qu'il avait besoin de mouvement.

Identification à l'adulte: La présence de ce thème indique que l'élève, dans ses réponses, a fait référence à un adulte.

7. CODIFICATION DES THEMES

Trois juges ont procédé à l'identification du thème traité dans les diverses réponses (verbatim) des sujets.

Puisque la correction exigeait une part de jugement, on a fait appel à trois analystes. Il était nécessaire que ces dernières soient des spécialistes en sciences de l'éducation et c'est ainsi que deux licenciées et un docteur en orientation scolaire et professionnelle furent désignées.

Quant à la procédure d'entraînement des analystes, on a tout d'abord vu à ce qu'elles aient une bonne connaissance de la nomenclature des thèmes. Elles se sont familiarisées avec la liste des thèmes identifiés ainsi qu'avec les réponses (verbatim des enfants) possibles incluses dans ces thèmes.

Ensuite, on a vérifié tout au long de la correction, si elle était concordante au moyen de la technique du "W" de Kendall (Siegel, 1956). Le résultat apparaît au tableau 1. Dans ce même tableau apparaît également l'indice de fidélité intra-juge qui a

été calculé au moyen du coefficient de corrélation de Spearman. Ce coefficient utilisait les rangs attribués par chaque juge sur cinq (5) copies de test à sept (7) semaines d'intervalle.

Consistance inter-juges (W de Kendall)	0.82	(corrigé 0.88)
Consistance intra-juges	Juge A	0.925
	Juge B	0.875
	Juge C	0.975

TABLEAU 1. Degré de consistance des trois juges

La prochaine partie de ce rapport portera sur l'analyse et l'interprétation des thèmes qui ont été dégagés à partir des réponses des élèves.

8. INTERPRETATION

L'interprétation des thèmes s'est effectuée principalement à

partir du tableau 2. Ce tableau représente la fréquence accordée à chacun des thèmes, de même que leur valeur et le nombre de classes qui en ont traités. Les autres tableaux sont une visualisation de certains aspects particuliers de ce tableau et constituent surtout des ajouts au tableau 2.

La fréquence des thèmes (tableau 2) nous permet de déterminer trois (3) blocs: les cinq (5) premiers thèmes, les deux (2) suivants et le troisième bloc constitué par tous les autres thèmes.

8.1 Le premier bloc de fréquence

Le premier bloc est composé des thèmes: "attitude vis-à-vis SAGE", "attitude vis-à-vis l'ambiance dégagée par SAGE", "attitude vis-à-vis les activités d'apprentissage", "attitude vis-à-vis le matériel d'apprentissage" et "attitude vis-à-vis la motivation à l'apprentissage". Le thème "attitude vis-à-vis SAGE" constitue pour nous un thème délicat à traiter parce que ce thème est constitué des réponses qui nous semblaient floues et abordaient le sujet d'une façon générale. Néanmoins, ce thème reflète, à l'égard de SAGE, une attitude très positive (tableau 1) laissant voir que les élèves sont peut-être fiers de travailler dans le projet SAGE. Les autres thèmes, tout en étant des éléments fort importants pour l'enfant, représentent pour nous des clichés; c'est-à-dire que tout enfant qui va à l'école pense immédiatement à une atmosphère dégagée par l'ambiance de la classe, au matériel qu'il manipule et aux tâches qu'il doit accomplir. Il est quand même surprenant que la motivation à l'apprentissage fasse partie de ce premier bloc, car ce thème réfère à des données beaucoup plus personnelles que les quatre (4) autres thèmes précédents. En

Thèmes	F[5]	Valeur[6]			Nombre de classes
		+	-	0	
1. Attitude	55	41	6	8	8
2. Ambiance	54	43	7	4	8
3. Activités d'apprentissage	50	16	23	11	8
4. Matériel d'apprentissage	46	9	24	13	8
5. Motivation à l'apprentissage	45	35	8	2	8
6. Prise en charge de son cheminement	28	27	1	0	7
7. Capacité de rendement académique	28	7	18	3	7
8. Besoin de mouvement	13	-	-	-	5
9. Dimension de SAGE	13	6	5	2	7
10. Identification au groupe	10	-	-	-	4
11. Relation avec les pairs	8	6	0	2	4
12. Finir pour la fin de l'année	8	-	-	-	3
13. Attitude vis-à-vis son enseignant	7	2	2	3	6
14. Identification à l'adulte	7	-	-	-	3
15. Respect de l'individualité	5	-	-	-	5
16. Attitude vis-à-vis les tests	4	1	3	0	3
17. Rendement académique	3	1	2	0	2

TABLEAU 2. Fréquence des thèmes

5 F: Fréquence

6 Valeur attribuée par l'élève à chaque thème à variable *continue*. La variable peut recevoir une valeur positive, négative ou neutre (étant parfois synonyme de ambivalent).

analysant ces résultats (tableau 2), nous voyons que le thème "ambiance" est traité très positivement par les enfants, il en est de même pour "motivation à l'apprentissage", par contre les thèmes "matériel d'apprentissage" et "activités d'apprentissage" sont traités d'une façon plus négative. Il semble que les élèves qui aiment le climat dégagé par SAGE, ont une attitude positive à son endroit et sont motivés à effectuer les tâches inhérentes au système, aussi, ils se révèlent critiques à l'endroit du matériel et des activités d'apprentissage. Les critiques négatives nous semblent du même ordre que celles de gens privés de nourriture qui devant une possibilité soudaine de pouvoir manger se disent insatisfaits craignant d'en manquer à nouveau ou de ne pas en avoir assez; par exemple, la plupart des réponses font état d'un nombre insuffisant de cassettes, de magnétophones, de jeux, etc... Il nous semble que cette critique est à la fois positive et négative. Positive dans le sens que les élèves ont "faim" d'apprendre et négative parce que ceux-ci touchent du doigt un problème concret; il arrive, malheureusement trop souvent, qu'il manque de cassettes, de magnétophones à un certain moment et les responsables et les utilisateurs de SAGE n'ont pas encore réussi à résoudre complètement ce problème.

Les juges en concluent que les élèves sont insatisfaits, en terme de quantité du matériel scolaire offert par SAGE, mais que, inversement ce matériel les intéresse suffisamment pour en demander des exemplaires supplémentaires.

8.2 Le deuxième bloc de fréquence

En ce qui concerne les thèmes du deuxième bloc, c'est-à-

dire "prise en charge de son cheminement" et "capacité de rendement académique" nous sommes surprises de constater que ces deux (2) thèmes font référence à une évaluation personnelle de l'enfant en regard de critères qu'ils ont choisis (que ces critères proviennent d'eux-mêmes ou de leur milieu significatif). Il nous semble que, pour être en mesure de traiter de ces thèmes, il faut avoir une certaine autonomie dans l'évaluation de soi mais surtout une conscience de son moi qui soit suffisamment cohérente pour être en mesure de s'évaluer en regard de critères choisis. Ces thèmes rejoignent certains objectifs de SAGE qui sont: l'acquisition d'une plus grande autonomie et d'une plus grande estime de soi. Ces thèmes ont cependant été traités différemment: "prise en charge de con cheminement" est traité d'une façon très positive, par contre, "capacité de rendement académique" l'est d'une manière assez négative (18 réponses négatives, 7 réponses positives et 3 réponses neutres, tableau 2). Les élèves nous disent qu'ils sont prêts à prendre en charge leur cheminement mais qu'ils n'ont pas confiance en leur capacité de rendement académique. En rattachant "capacité de rendement académique" à estime de soi, nous nous permettons de donner quelques explications; le fait de devoir travailler dans des unités en sachant qu'il y en aura encore beaucoup d'autres peut-il engendrer chez certains élèves un doute quant à leur capacité de rendement académique? Ne leur manque-t-il pas un point de comparaison auquel ils pourraient se raccrocher? Ce manque de confiance en leur capacité de rendement académique peut, peut-être, être dû au fait que, dans SAGE, les "feedback" proviennent surtout d'une auto-évaluation (clés de correction insérées dans l'unité) ou d'une évaluation mécanique (correction de l'informatique) tandis que les élèves auraient plus besoin de "feedback" positifs et chaleureux de la part de leur enseignant.

8.3 Le troisième bloc de fréquence

Le troisième bloc comprend les thèmes qui ont obtenu une fréquence inférieure à treize (13). Ce sont les thèmes: "besoin de mouvement", "dimensions de SAGE", "identification au groupe", "relations avec les pairs", "finir le travail pour la fin de l'année", "attitude vis-à-vis son enseignant", "identification à l'adulte", "respect de l'individualité", "attitude vis-à-vis les tests" et "rendement académique".

8.3.1 Besoin de mouvement

Certains aspects des thèmes énumérés ci-haut nous ont semblé fort intéressants. Par exemple, de prime abord, il est surprenant que le thème "besoin de mouvement" ait été soulevé. En effet, dans un système comme SAGE, il y a déjà place pour passablement de va-et-vient réguliers qui sont nettement supérieurs en nombre comparativement à l'enseignement collectif. Les occasions de se lever de son siège sont légion: aller chercher le matériel pédagogique nécessaire à chaque nouvelle unité, participer à des jeux pédagogiques avec des pairs, aller indiquer au tableau lorsqu'un élève a besoin d'aide, discuter avec l'enseignant pour la détermination du programme d'études individuelles (P.E.I.), etc... Pourtant, malgré cette possibilité plus grande de mouvement, certains élèves exigent une part encore plus importante d'expression corporelle au sens très large du terme. Il est à noter (tableau 2) que ce thème "besoin de mouvement" a été davantage traité par les élèves débutant le projet SAGE (c'est-à-dire les 4ième année) comparativement aux "expérimentés" (c'est-à-dire les 5ième et 6ième année).

Les plus jeunes ont-ils un plus grand besoin de faire participer tout le corps aux activités d'apprentissage? Ont-ils davantage besoin de "toucher", de "bouger" de "s'activer" physiquement pour apprendre? Si nous définissons le besoin de mouvement comme étant un besoin de communiquer avec le concret, il semblerait que les "jeunes" sont plus près du stade opératoire concret (Piaget, 1959) tandis que les "expérimentés" seraient plus près du stade opératoire formel.

Devant ces constatations, nous pouvons suggérer qu'il y ait des activités qui fassent davantage appel à l'expression corporelle, au besoin de mouvement à l'intérieur des activités d'apprentissage, et ce, principalement pour les élèves débutant le projet SAGE. Ainsi, les élèves qui ont davantage besoin de mouvement pourraient choisir ces activités.

8.3.2 Dimensions de SAGE

Malgré la faible fréquence accordée au thème "dimension de SAGE", nous sommes surprises que treize réponses aient abordé ce thème. Ceci nous surprend, parce qu'à première vue, lorsqu'un enfant aperçoit dans la classe un chambardement dans la disposition des bureaux, des séries de documents empilés, des étagères et des filières invitant à la curiosité, des endroits aménagés pour passer des tests, pour demander de l'aide, etc.; nous pourrions croire que SAGE peut être perçu comme *énorme, compliqué, exigeant* des réaménagements sans bornes et surtout, sur un plan psychologique, un sytème où l'on ne peut jamais venir à bout des activités d'appren-

tissage, en somme, une classe où il y a toujours quelque chose à faire. C'est en ce sens que nous sommes surprises de constater que relativement peu d'étudiants réagissent aux dimensions de SAGE. Cela est d'autant plus surprenant que, dans certains cas, ce thème est traité non pas en terme de gigantisme mais en terme de petitesse, et même en terme plus ou moins neutre.

8.3.3 Identification au groupe

Le thème "identification au groupe" fait également partie du bloc de thèmes à faible fréquence. Ceci pourrait surprendre, étant donné qu'un système individualisé vise à l'identification à soi et beaucoup moins au groupe; par ailleurs, selon Havighurst, l'identification au groupe fait partie d'une des tâches développementales nécessaires à une toujours plus grande conscience de soi (Havighurst, 1965). En nous basant sur cette théorie, nous émettons le voeu que SAGE augmente les activités collectives pour parvenir à une plus grande estime de soi. Si par contre, comme le préconise SAGE, l'identification à soi est une étape préliminaire à l'identification au groupe, alors le projet SAGE devrait se poursuivre intégralement. Enfin, si l'identification à soi et au groupe se fait concourramment, il s'avérerait alors nécessaire d'incorporer à la fois des activités qui se font en groupe et individuellement.

Les mêmes interrogations se posent pour le thème "identification avec les pairs".

8.3.4 Finir le travail pour la fin de l'année

Concernant ce thème, il est surprenant de constater que peu de réponses semblent refléter une inquiétude vis-à-vis la promotion à un niveau supérieur alors qu'on aurait pu s'attendre, étant donné l'inquiétude manifestée par certains utilisateurs de SAGE, que cette inquiétude se serait communiquée.

Devant ce fait, il est cependant important de se rappeler que l'étude en cause a eu lieu au milieu de l'année académique, et que par conséquent, l'apprenant n'étant pas directement impliqué devant la dite échéance, il n'a pu percevoir ce thème comme menaçant ou dérangeant. Le facteur "temps" semble donc avoir influencé un tel résultat.

8.3.5 Attitude vis-à-vis son enseignant et identification à l'adulte

Le thème "attitude vis-à-vis son enseignant" recueille un nombre de réponses minime. Si l'on définit autonomie de la façon opérationnelle suivante: "fréquence de contact ou de présence mentale avec l'enseignant", pourrions-nous interpréter ce fait comme étant un plus grand signe d'autonomie? Si oui, nous pourrions croire, du moins à la lumière des données dont nous disposons et avec les limites méthodologiques de cette étude, que l'un des objectifs de SAGE qui veut faire accéder les élèves à une plus grande autonomie serait en voie de se réaliser. Par contre, si nous croyons, à la suite de Travers (1973) que l'interaction avec l'ensei-

gnant est une conditio. nécessaire à l'apprentissage, nous pourrons nous interroger sur le système. Quoiqu'il en soit, même si nous cumulons la fréquence accordée aux adultes soit les thèmes "attitude vis-à-vis son enseignant" et "identification à l'adulte", nous n'obtenons qu'une fréquence de quatorze (14); ce qui reste tout de même une faible fréquence. Nous pouvons donc croire qu'en songeant à SAGE, les enfants ne voient de l'adulte qu'une image éloignée et estompée.

8.3.6 Respect de l'individualité

Nous sommes étonnées que le thème "respect de l'individualité" ait été traité dans si peu de réponses. Est-il possible que les enfants se sentent à ce point respectés dans leur individualité qu'ils n'en traitent à peu près pas? Ou bien, est-ce plutôt que les enfants ont à peine saisi qu'un des buts majeurs de SAGE était précisément l'individualisation non seulement de l'enseignement et de l'apprentissage mais également de leur mode de fonctionnement et de leur vie "interne" scolaire?

8.3.7 Attitude vis-à-vis les tests et le rendement académique

En analysant les thèmes qui ont reçu une faible fréquence dans les réponses rapportées par les étudiants, il est heureux de constater que l'on s'inquiète peu des tests et encore moins du rendement académique. Heureux, parce qu'il est reconnu en littérature qu'une trop grande anxiété vis-à-vis les tests et vis-à-vis son rendement académique provoque parfois une baisse de motiva-

tion à l'étude. Et les objectifs de SAGE vont précisément dans le sens d'une moins grande préoccupation du rendement académique à l'égard de comparaison à autrui et beaucoup plus dans le sens d'une plus grande prise de conscience de son moi, de son auto-détermination, de sa personnalité et de son mode individuel de fonctionnement.

Concernant le thème "rendement académique" il faut préciser que l'élève parle de ce qu'il a effectivement fourni en terme de matière scolaire et non pas en terme de potentiel intellectuel ou de ses capacités de rendement académique - ce qui fait d'ailleurs l'objet d'un autre thème: "capacité de rendement académique". Cet autre thème a une connotation beaucoup plus près de la conscience de soi, de l'auto-évaluation, du degré d'estime de soi, etc...

Dans cette première partie de l'interprétation, nous avons étudié les thèmes séparément suivant leur fréquence plus ou moins élevée. Dans cette deuxième partie, nous regrouperons divers thèmes afin de donner une vue plus globale du "vécu" des élèves vivant le projet SAGE.

8.4 Regroupement de thèmes

Ces thèmes ont été regroupés tel qu'indiqué dans le tableau 3. Le tableau 4 reprend ce même regroupement mais réparti selon les niveaux de classes.

8.4.1 Dimensions intrapsychiques

D'après ce regroupement, les réponses des étudiants traitent fréquemment des dimensions intrapsychiques. Si nous définissons les dimensions intrapsychiques comme étant celles qui rejoignent davantage les préoccupations provenant en grande partie des poussées internes, des besoins personnalisés venant vraiment du plus profond de l'individu, est-il possible alors de croire, qu'étant donné la si grande importance que les sujets lui ont accordée, que SAGE ait pour effet de faire ressortir chez l'apprenant, une prise de conscience de son moi, de ses intériorités particulières, de son idiosyncratie, de sa personnalité, de ses capacités de se mouvoir par lui-même et de s'autodéterminer, de ses valeurs propres qui le poussent à choisir un cheminement d'évolution plutôt qu'un autre.

8.4.2 Climat psycho-social

Les étudiants semblent aussi se préoccuper beaucoup des dimensions relatives au climat psycho-social. Si nous définissons les préoccupations du climat psycho-social comme étant celles qui ont trait à une ambiance globale, à une attitude globale, à un vécu tenant compte de son bien-être dans une situation donnée, il est alors à remarquer que la situation SAGE a apparemment pour effet de faire prendre conscience de son moi intérieur et de ses propres poussées internes. Cette conscience du moi en interaction avec le milieu est un élément très positif dans la poursuite de la maîtrise des tâches développementales relatives à cet âge (Havighurst, 1965).

Nom du regroupement	Thèmes[7] regroupés	Fréquence des réponses touchant aux thèmes regroupés
Dimensions intrapsychiques	6-15-7-5-8-9	132
Climat psycho-social	2-1	109
Dimensions pédagogiques	3-4	96
Dimensions interpersonnelles	10-11-13-14	32
Réactions émotives face aux tâches scolaires	16-17-12	15

TABLEAU 3. Regroupement des thèmes

7 Les numéros des thèmes correspondent à ceux attribués aux divers thèmes dans le tableau 2.

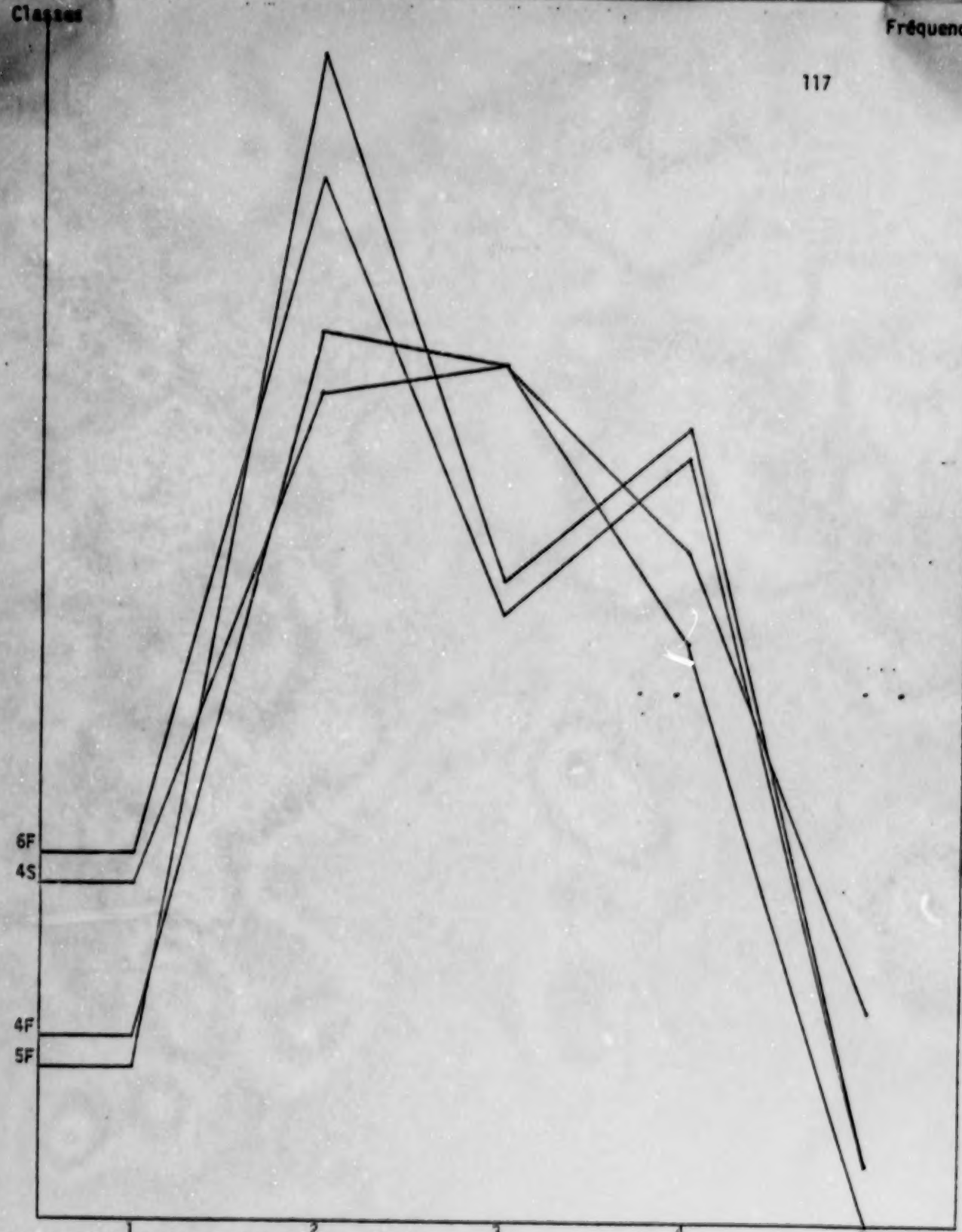

TABLEAU 1. Regroupement des thèmes selon les niveaux de classes

8.4.3 Dimensions pédagogiques

Toujours en regard de ce regroupement, les préoccupations relatives aux dimensions pédagogiques sont passablement élevées (quoiqu'elles ont une fréquence de trente-six (36) inférieure aux préoccupations touchant les dimensions intrapsychiques).

Si nous définissons les préoccupations relatives aux dimensions pédagogiques comme étant celles qui touchent le matériel scolaire et les activités pédagogiques à maîtriser; il est à remarquer que les réponses vont beaucoup dans le sens de suggestions de correction du matériel utilisé et des activités proposées plutôt que dans le sens d'une réponse évasive allant dans le sens d'un intérêt ou d'un non-intérêt à l'égard de ces mêmes éléments. De plus, si nous pouvons interpréter ce fait comme étant la manifestation d'une pensée critique éveillée au "vécu" scolaire, nous pourrions croire qu'en tant qu'innovation pédagogique, SAGE apporte ceci de positif et de particulier: qu'il incite les enfants à utiliser et à développer leur pensée critique. Enfin, si on se rappelle qu'en littérature, il est reconnu que le développement de la pensée critique favorise non seulement la résolution de problème mais également le développement de la personnalité (Guilford 1971, Torrance 1965), il faut alors croire que SAGE favorise la maîtrise de plusieurs tâches développementales particulières à cet âge, que ces tâches soient de nature cognitive ou affective.

8.4.4 Dimensions inter-personnelles

Les trois premiers regroupements avaient respectivement comme fréquence 132, 109 et 96 alors que les deux autres dont nous ferons ultérieurement mention ont une fréquence respective de 32 et de 15. Nous constatons donc un décalage marqué entre les trois (3) premières dimensions et les deux dernières; ceci semble conférer aux préoccupations relatives aux trois premières dimensions un degré de signification plus élevé.

Les deux derniers regroupements sont "dimensions interpersonnelles" et "réactions émotives face aux tâches scolaires". Si nous définissons les préoccupations relatives aux dimensions interpersonnelles comme étant celles qui s'interrogent sur les divers liens unissant le moi et la sous-culture environnante (pairs de la classe et de l'école, professeurs, etc...), il est très surprenant de constater une fréquence si basse alors que les tâches développementales de cet âge vont plutôt dans le sens d'un grand souci des liens entretenus et à entretenir avec les pairs et avec la sous-culture de l'enfant (Havighurst 1966, Erikson 1965). Plusieurs interprétations nous semblent plausibles:

- Est-ce que les interrelations avec le monde environnant sont à ce point harmonieuses que les enfants ne sentent pas le besoin d'en parler?
- Ou est-ce que SAGE place les élèves dans une situation où les interrelations avec les personnes de l'entourage ne sont pas nécessaires; donc ne causent pas de problème; car, même un enfant timide ou même à tendance schizophrénique n'aurait pas besoin de régler ses problèmes

fondamentaux d'interrelation et pourrait quand même bien fonctionner et fournir un rendement satisfaisant, du moins selon les standards officiels?

- Ou est-ce que SAGE soutient les apprenants ayant des problèmes de relations interpersonnelles, en ce sens que ces derniers peuvent quand même parvenir à apprendre?
- Ou est-ce que SAGE désavantage certains apprenants en ce sens qu'il leur enlève, par son type d'activité, une situation où ils pourraient apprendre à interagir avec les gens et apprendre à mieux définir leur identité en évolution et peut-être parvenir à maîtriser un plus grand nombre de tâches développementales relatives à cet âge?
- Ou encore, peut-on questionner les différents auteurs de la psychologie développementale, et se demander si le nombre de circonstances où l'enfant entre en interaction avec autrui est suffisamment grand en dehors des heures d'apprentissage (heures de récréation, loisirs, parents, etc...) que cela suffit en soi à laisser une chance de maîtriser ces tâches et de parvenir quand même à une "saine" identité personnelle?

Peut-on également poursuivre les interrogations en disant que si les interrelations positives en classe sont une des conditions essentielles à l'apprentissage dans un enseignement collectif (Torrance 1965, Lombroso, Yamamoto) et que SAGE enlève la nécessité d'établir des interrelations positives comme condition d'apprentissage; peut-on alors croire que la condition des interrelations positives n'est essentielle que pour les systèmes qui sont principalement basés sur ces interrelations?

Est-ce que le système SAGE, vu son individualisation, est un système basé sur la non-nécessité d'interrelations positives? Cependant, si certains tenants de la psychologie humaniste (Rogers 1959, Jourard 1972) croient à la nécessité d'interrelations positives en classe comme étant une des conditions essentielles à l'apprentissage dans un enseignement collectif; il est alors intéressant de constater que l'apprenant dans le système SAGE maîtrise autant de dimensions pédagogiques que l'apprenant dans un système collectif. Suite à cette dernière constatation nous pouvons alors émettre deux hypothèses: primo, l'apparente non-nécessité d'interrelations positives dans SAGE serait-elle fausse?; il y aurait quand même présence d'interrelations. Secondo, il est peut-être vrai qu'il y a absence d'interrelations positives dans SAGE; mais ces interrelations ne sont peut-être pas nécessaires au moment même de l'apprentissage scolaire, elles pourraient être établies à un autre moment, soit dans les activités socio-culturelles ou tout autre activité à l'intérieur de l'école. Enfin, on peut se demander si le petit nombre de réponses touchant les dimensions interpersonnelles ne sont pas précisément dû au fait que SAGE, tout en favorisant l'autonomie incite à l'individualisation, à une absence de collaboration, à un repliement sur soi, à un oubli de l'autre comme condition favorisant tant l'apprentissage que l'évolution personnelle?

8.4.5 Réactions émotives face aux tâches scolaires

La fréquence (15) du regroupement touchant les réactions émotives face aux tâches scolaires peut être

considérée comme très faible. Outre le fait que cette étude a eu lieu au milieu de l'année académique, nous avons remarqué que ces élèves ne semblent à peu près pas s'inquiéter devant le fait qu'ils ont à passer des tests, qu'ils ont à "finir" pour la fin de l'année et qu'ils ont à date fourni un travail correspondant à une valeur déterminée (en terme de pourcentage, par exemple). Est-ce là le fait que SAGE par la présence presque quotidienne de tests à passer a pratiquement éliminé les préoccupations relatives à ces tests? Est-ce là le fait que SAGE permet de moins en moins la comparaison du rendement académique d'un enfant par rapport à l'ensemble de la classe, et permet de plus en plus la comparaison de l'enfant à lui-même? Si cela est, l'impact de SAGE serait très positif en ce sens qu'il mettrait davantage l'accent sur l'apprentissage individuel, sur le rythme personnel, sur le rendement particulier et moins l'accent sur la comparaison avec les seuls critères externes (toute la classe par exemple). Si par contre, le peu de souci du rendement académique laisse présager une baisse de motivation à l'étude, cela pourrait laisser présager un impact négatif de SAGE. Mais cet impact négatif ne semble pas du tout se confirmer dans le rendement académique tel que mesuré par les tests scolaires si l'on se fie aux rapports d'évaluation 1974-75 et 1975-76 (Bégin et alii) qui démontrent qu'il y a autant de gain de la part des apprenants dans le système SAGE que dans l'enseignement collectif.

8.5 Thèmes qui auraient pu être traités

En conservant ces mises en situation, nous avions "prévu",

consciemment ou inconsciemment, la présence de certains thèmes. Par exemple, nous sommes surprises qu'aucune comparaison ne soit faite entre SAGE et l'enseignement collectif. Est-ce parce que SAGE est trop éloigné de l'enseignement collectif, est-ce parce que les élèves sont trop impreignés et subjugués par SAGE qu'ils ne peuvent le comparer, est-ce parce que les élèves à cet âge sont moins en mesure, sur le plan cognitif, de parvenir à un degré d'abstraction tel pour pouvoir comparer deux systèmes ou est-ce, plus simplement, parce qu'à cet âge on vit tout entier une chose à la fois et seulement une?

Un autre thème auquel nous nous attendions est "l'estime de soi". Les élèves en ont traité très peu, toujours indirectement, jamais de façon explicite. Il est vrai que ce thème peut difficilement se percevoir comme tel par ceux qui le vivent; comme tout objectif fondamental d'ailleurs à cet âge. Néanmoins, le thème "estime de soi" peut être relié indirectement à "prise en charge de son cheminement", "respect de l'individualité" et "capacité de rendement académique" et... l'estime de soi des auteurs du rapport se maintient à un degré acceptable...

Les autres thèmes auxquels nous aurions pu nous attendre sont "activités de loisirs" et "jeu entre pairs". Est-ce que SAGE est perçu à ce point comme un travail très sérieux et très astreignant pour qu'on ne songe même pas une fois à l'associer spontanément à des activités ludiques? Ou est-ce parce qu'à l'intérieur de SAGE, il y a une variété d'activités pédagogiques telle qu'on semble avoir intégré le "ludique" au processus d'apprentissage; et cette cloison moins étanche entre le ludique et le processus d'apprentissage permettrait de moins mettre les enfants en appétit "féroce" et "effreiné"

de participer à des activités ludiques?

8.6 Autres aspects du "vécu" des élèves "SAGE"

Dans cette dernière partie de l'interprétation, nous envisagerons le même ensemble de thèmes mais nous l'analyserons en fonction des regroupements d'élèves qui les ont traités.

8.6.1 Jeunes versus expérimentés (tableau 5)

Si nous comparons les "jeunes" (c'est-à-dire les enfants qui font l'expérience de SAGE pour la première année) et les "expérimentés" (c'est-à-dire les enfants qui font l'expérience de SAGE pour une deuxième et même une troisième année) nous remarquons qu'il y a très peu de thèmes où l'on dénote une différence remarquable[8].

Les "jeunes" traitent des thèmes: "ambiance", "attitude vis-à-vis SAGE" et "besoin de mouvement" d'une façon remarquablement (c'est-à-dire supérieure ou égale à 6) plus élevée que leurs aînés, par contre ceux-ci traitent davantage des thèmes: "motivation à l'apprentissage", "capacité de rendement académique" et "matériel d'apprentissage".

Si nous associons les thèmes relatifs à "l'ambiance" et à "l'attitude vis-à-vis SAGE", nous remarquons

---

8 Pour les fins du présent rapport une différence remarquable correspond à une différence de fréquence égale ou supérieure à 6.

TABLEAU 5. Comparaison entre les fréquences accordées aux thèmes par les "jeunes" et par les "expérimentés"

en se reportant au regroupement des pages précédentes, que ces deux thèmes constituent ce que nous avons convenu d'intituler les dimensions relatives au "climat psycho-social". Est-ce à dire, que les "jeunes" se préoccupent davantage du "climat psycho-social" créé par SAGE? Sont-ils davantage fascinés par le changement que SAGE provoque dans la classe? Ou est-ce là un simple phénomène de chronologie dans la perception; c'est-à-dire qu'on perçoit d'abord les choses globales, ensuite les caractéristiques particulières. Or, les dimensions relatives au climat psycho-social semblent, à notre avis, plus globales que des thèmes relatifs à la "motivation" ou à la "capacité de rendement académique". Ceci signifierait donc que les plus jeunes s'attardent principalement au climat psycho-social dégagé par SAGE. De plus, si nous nous référons à la théorie des besoins de Maslow (1959), nous en déduisons que SAGE commencerait à toucher (d'une façon positive ou non) les besoins plus primaires de sécurité et d'amour qui sont au bas de la hiérarchie des besoins et qui seraient, en partie, touchés par le climat psycho-social. Les "jeunes" ont aussi traité du thème "besoin de mouvement" mais celui-ci a été analysé précédemment (section 8.3.1).

Les "expérimentés", quant à eux, se préoccupent plus particulièrement de deux thèmes qui font référence au moi, c'est-à-dire à sa propre motivation vis-à-vis l'apprentissage, et à l'évaluation de ses capacités de rendement académique: on peut se demander si les "expérimentés" sont davantage conscients de leur identité personnelle que les "jeunes"; on peut également se demander si, après avoir pris conscience de l'atmosphère

environnante en une première année de SAGE, ils en viennent à prendre davantage conscience de leur "moi" dans cette atmosphère; on peut surtout se demander si les buts de SAGE qui sont d'accentuer l'autonomie, la responsabilité personnelle, ne se font pas davantage sentir vers la deuxième ou troisième année d'expérimentation dans SAGE, en postulant évidemment que se préoccuper de sa motivation à l'apprentissage ainsi que de ses capacités de rendement académique sont là des signes ou des indices laissant croire à de la prise en charge, à de l'autonomie, à de la responsabilité assumée.

Le thème "matériel d'apprentissage" a été davantage traité par les "expérimentés"; devant ce fait nous nous demandons si ce n'est pas dû au fait que ces derniers, à cause de leur âge, ont davantage développé les habiletés de la pensée critique et évaluative. En effet, si nous postulons que traiter du "matériel d'apprentissage" exige de la part des enfants une pensée évaluative assez élaborée on peut croire que cette explication serait plausible d'autant plus que de nombreux auteurs dont Guilford (1971) et Torrance (1965) prétendent que le développement de la pensée critique et évaluative se fait après le développement de la pensée créative et "catégorielle". Nous nous demandons également si le fait de traiter davantage du "matériel d'apprentissage" n'est pas une autre séquence chronologique de perception d'un phénomène. En effet, comme il est dit dans les pages précédentes, on perçoit le global avant le particulier, on perçoit l'atmosphère générale ambiante avant le "moi" (Brookover et Erikson 1975, Piaget 1954, Rogers 1959) et peut-être est-on mieux en mesure de percevoir les éléments

objectifs d'un phénomène, comme le matériel d'apprentissage dans SAGE, comme la troisième séquence d'une perception.

Enfin, on peut aussi se demander si le fait d'avoir vécu SAGE pendant plus d'un an laisse l'initiative ou apprend à avoir de l'initiative et un sens du moi tel qu'on peut se permettre d'apporter des jugements sur divers éléments de la vie quotidienne scolaire.

8.6.2 Garçons versus filles (tableau 6)

En examinant le tableau 6, nous remarquons une grande similitude entre la fréquence accordée aux divers thèmes par les garçons comparativement à celle accordée par les filles à ces mêmes thèmes. En fait, ces résultats ne font que corroborer l'ensemble de la littérature relative à l'individualisation qui veut qu'il n'y ait pas de différence significative entre les effets de l'individualisation observés chez les garçons et ceux observés chez les filles (Neujahr 1976) sauf sur un point.

> "... It was found that girls have more activity with the teacher because they initiate considerably more interaction than do the boys and there are more moves in the interactions initiated by the girls". (Yeaky, 1976, p. 283).

8.6.3 Elèves 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur versus élèves 4e Saint-Sauveur

Dans l'ensemble, il y a peu de différence entre les deux groupes de 4e année. Il faut tout de suite signaler qu'on analyse les différences possibles parce que

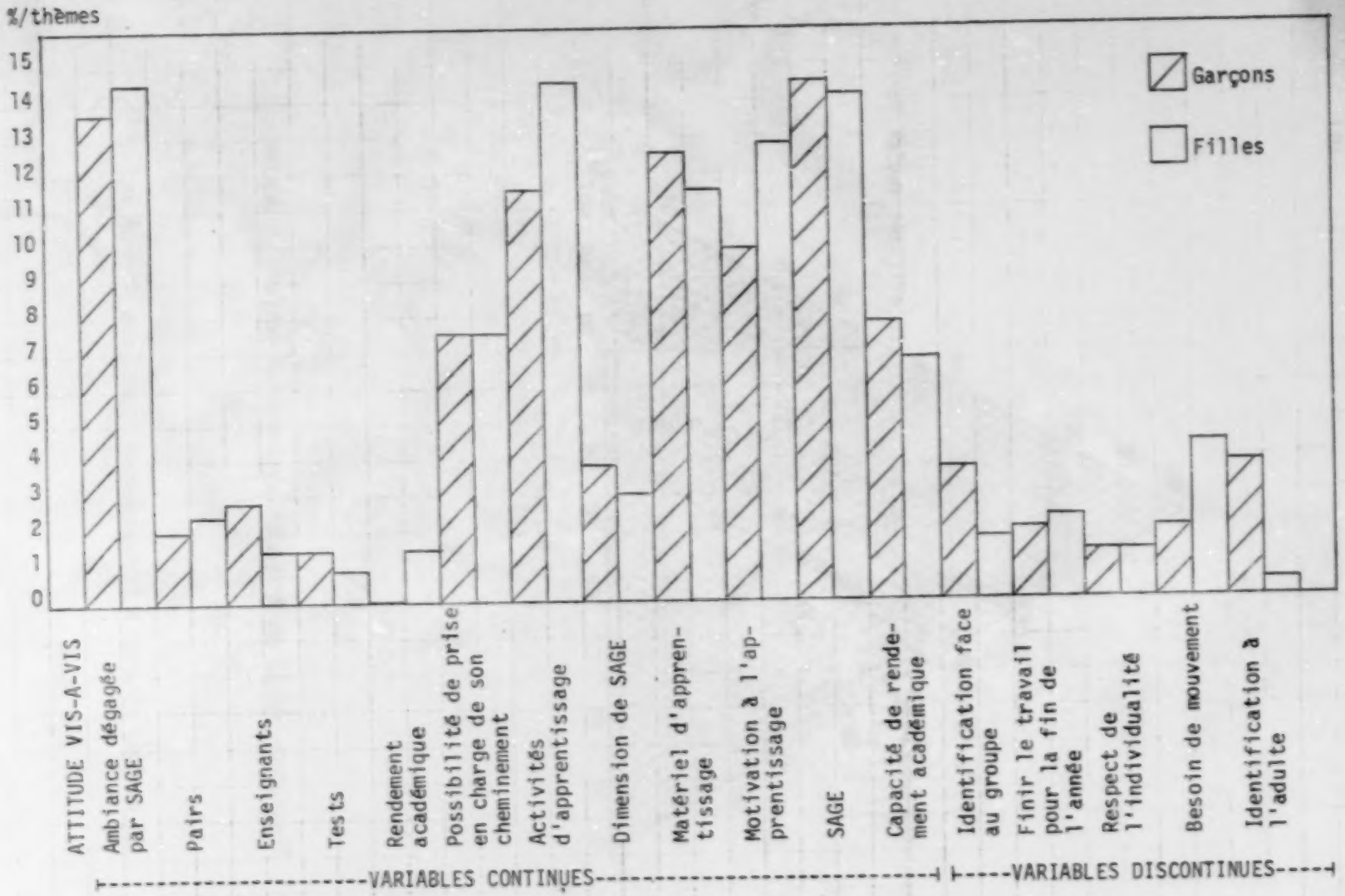

TABLEAU 6. Comparaison entre les garçons et les filles, du pourcentage de fréquence accordé aux thèmes pour l'ensemble de l'échantillon

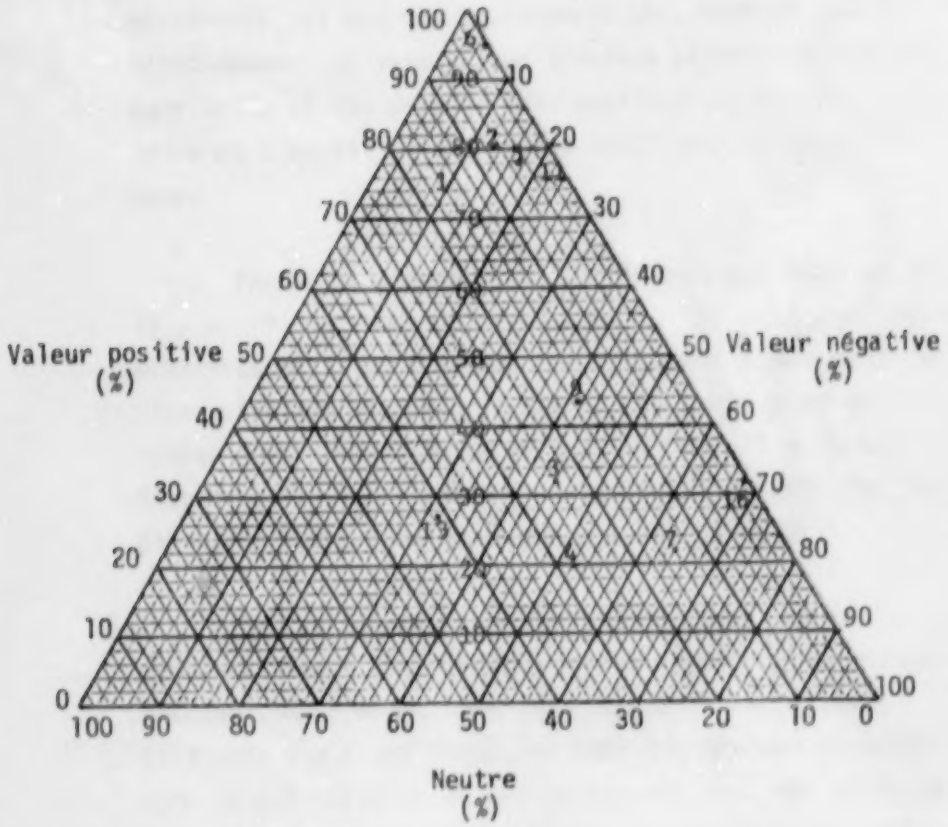

TABLEAU 7. Valeur accordée aux thèmes à variables continues*

---

* Les numéros des thèmes correspondent à ceux du tableau 2.

ces deux groupes de 4e année, s'ils vivent SAGE pour la première fois, proviennent de milieux socio-économiques différents, et ont des professeurs qui, dans le cas de Saint-Sauveur en sont à leur première année d'expérience dans SAGE, et qui de plus font partie d'un contexte scolaire où l'on vit "l'expérience SAGE" pour la première année.

Parmi les thèmes où la différence est remarquable, il y a: "l'attitude vis-à-vis SAGE", "le matériel d'apprentissage", "les capacités de rendement académique" et "les activités d'apprentissage". Les trois premiers thèmes sont davantage traités par les élèves de Saint-Sauveur et le dernier thème est davantage traité par les élèves de Notre-Dame du Sacré-Coeur (tableau 8).

Il semble que, si l'on considère que les trois premiers thèmes sont d'ordre concret (matériel d'apprentissage), ou d'ordre du premier degré de perception (attitude vis-à-vis SAGE), ou même d'ordre des comparaisons ou d'évaluation du moi en rapport avec les activités demandées (capacités de rendement académique), et si l'on considère que le dernier thème (activités d'apprentissage) est davantage de l'ordre de la critique d'éléments externes plus abstraits que la critique du matériel d'apprentissage, on pourrait croire que les élèves de Notre-Dame du Sacré-Coeur sont moins sensibles au climat psychosocial et aux dimensions intrapsychiques que les élèves de Saint-Sauveur, et l'on pourrait croire également que les préoccupations relatives aux dimensions pédagogiques sont à un degré plus abstrait que celles de Saint-Sauveur.

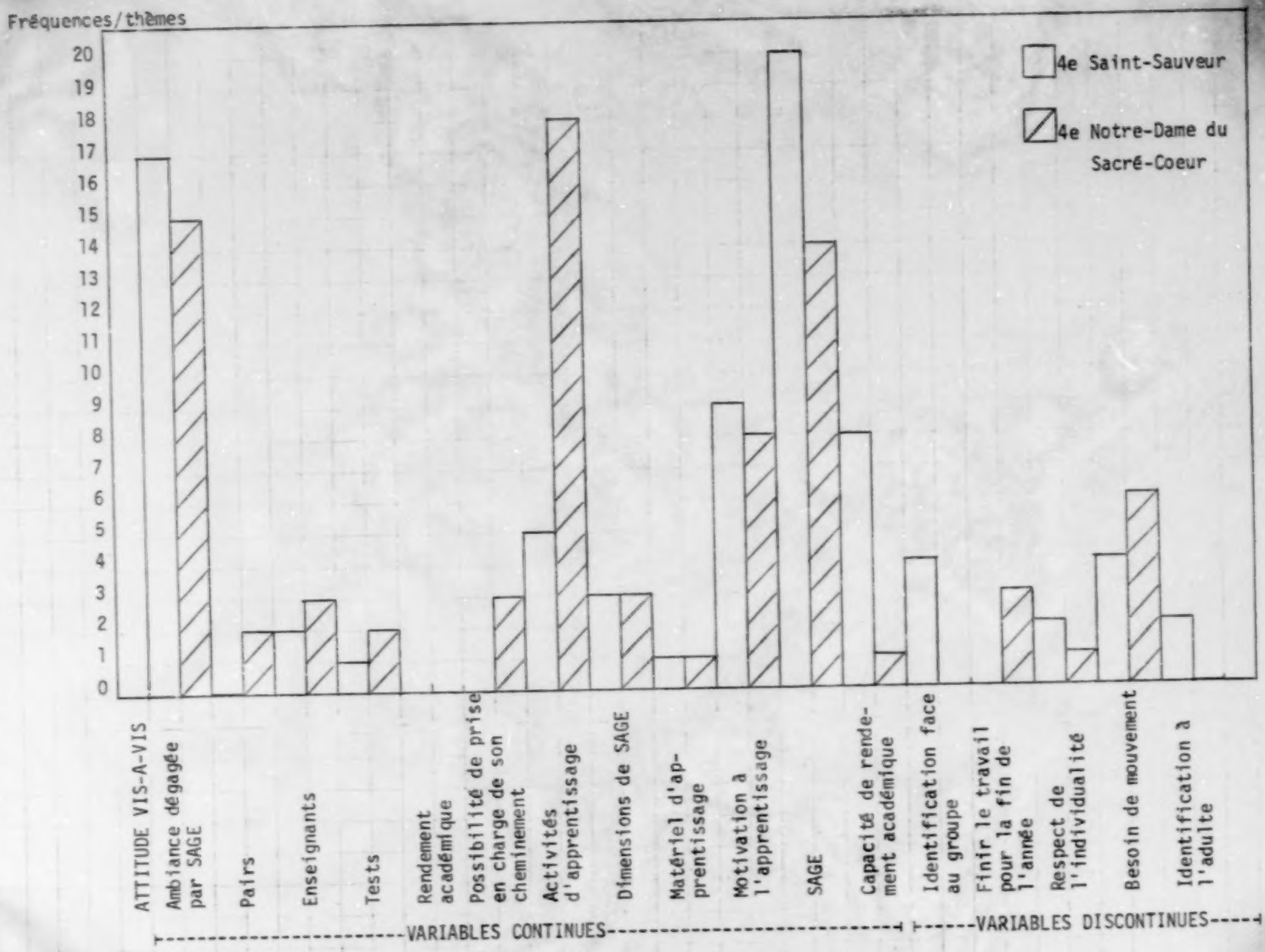

TABLEAU 8. Fréquence des thèmes en 4e année Saint-Sauveur et en 4e année Notre-Dame du Sacré-Coeur

D'autre part, les auteurs du présent projet croient que si nous avions relevé des études portant sur les types d'interrelations enseignant-élèves ou sur la nature des valeurs privilégiées par les mêmes enseignants, nous pourrions alors émettre les hypothèses suivantes. Les différences observées, relatives aux thèmes traités par 4e Saint-Sauveur et 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur sont dues non pas à la différence du contexte socio-économique et peut-être même pas au fait que l'école est dite "expérimentale"[9], mais plutôt au type d'interrelation de l'enseignant-élève et/ou surtout à la nature des préoccupations de l'enseignant qui les transmet, consciemment ou pas à ses élèves.

Une autre différence "remarquable" est à observer entre les divers groupes concernant un thème qui se retrouve dans le regroupement des "dimensions pédagogiques". Ce thème est "matériel d'apprentissage". Il est traité d'une façon "remarquablement" moindre par 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur et ce, en le comparant à tous les autres groupes.

Est-ce qu'en 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur on est à ce point peu préoccupé du matériel alors qu'on est, par contre beaucoup plus préoccupé des "activités d'apprentissage" (4e Notre-Dame du Sacré-Coeur traite des activités autant que n'importe quel groupe)? Aurait-on plus

---

9 "Expérimentale": Appellation d'une école qui en est à sa première année d'implantation dans le projet SAGE.

saisi (en 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur) l'impact encore plus fondamental de la nature des activités en regard du type de matériel en ce sens que ce sont davantage les activités qui ont un impact sur l'apprentissage que le matériel qui n'est que de l'ordre d'un des sous-aspects de méthodologie d'expérimentation par exemple?

Ou, aurait-on été plus "gâté", plus "choyé" en 4e Notre-Dame du Sacré-Coeur dans les années antérieures, à manipuler du matériel beaucoup plus diversifié, plus abondant, etc...? Ou ce sont là des élèves qui, pour eux, la présentation physique a un impact moins fort que chez d'autres en situation d'apprentissage?

Enfin, pour donner suite à ces constatations, un inventaire de recherches socio-psychologiques et anthropologiques-économiques s'avèrerait nécessaire pour nous rendre vraiment en mesure de déceler une ou des différences significatives entre ces deux groupes socio-économiques différents, et surtout, nous rendre possible l'apport d'un diagnostic plausible à cette ou ces différences significatives hypothétiquement présentes.

8.7 Valeur accordée aux thèmes à variables continues (tableau 2)

Nous analyserons la valeur accordée par les élèves aux différents thèmes de nature continue. Deux tendances se dessinent nettement; la première très positive et la seconde négative.

Les thèmes qui ont été traités très positivement sont: "ambiance", "relation avec les pairs", "prise en charge de son cheminement", "motivation à l'apprentissage" et "attitude vis-à-vis SAGE".

En se reportant au regroupement déterminé dans les pages précédentes, nous pouvons voir que le climat psycho-social ("ambiance" et "attitude") reçoit une cote très favorable. Il semble donc que, dans l'ensemble, les enfants qui vivent SAGE sont très heureux du climat global dégagé par SAGE, de son atmosphère de travail et de son encadrement; en somme les enfants aiment beaucoup vivre avec SAGE. C'est là, une donnée qui ressort clairement. C'est aussi une donnée très positive à l'égard de SAGE car l'atmosphère générale du lieu d'apprentissage, c'est-à-dire le climat psycho-social d'apprentissage, s'avère une des conditions essentielles à l'apprentissage (Bloom 1976, Ausubel 1968, Havighurst 1965, Yamamoto 1963, Staats 1975)..

De plus, nous voyons que deux des thèmes faisant partie des dimensions intrapsychiques sont aussi traités très positivement, il s'agit des thèmes: "prise en charge de son cheminement" et "motivation à l'apprentissage". Cela signifie donc que les élèves perçoivent, non seulement qu'il y a dans SAGE une invitation pour ne pas dire une incitation à se prendre en charge, mais ont devant cette invitation ou cette incitation une attitude très positive. Autrement dit, les élèves acceptent volontiers d'être placés dans des situations où l'on exige l'actualisation de leur autonomie, de leur autodétermination et la mise à l'épreuve graduée et adaptée de leur sens des responsabilités. Nous pourrions même croire que le message lancé par les élèves est le suivant: "Nous

sommes heureux que vous ayez enfin perçu et que vous croyez en notre potentiel d'autonomie et d'auto-détermination et surtout que vous tentez un effort pour nous placer dans une situation pour les développer". Cet enthousiasme face à cette valorisation de leur potentiel n'est pas une condition suffisante en soi pour assurer l'apprentissage mais s'avère tout de même une des conditions essentielles à l'apprentissage et au développement de l'individu (Carkuff et Truax 1967).

Le thème "motivation à l'apprentissage" reçoit lui aussi, une cote très positive. Ceci constitue un point très favorable à l'égard de SAGE en ce sens que les enfants SAGE affirment qu'ils ont une motivation très positive à l'apprentissage. Cette motivation représente une des conditions-clés nécessaire à l'apprentissage, condition qui est reconnue unanimement dans la littérature (Bloom 1976, Staats 1975).

Il est surprenant que, devant les conditions d'apprentissage présentes (du moins si l'on se fie aux commentaires des enfants), on ne rencontre pas de scores au rendement scolaire significativement supérieurs à d'autres systèmes d'apprentissage et d'enseignement, et cette observation de scores égaux vaut non seulement pour SAGE des années antérieures (1974-75 et 1975-76), mais également pour les divers systèmes d'enseignement et d'apprentissage individualisés les plus importants comme le IGE (Individually Guided Education), le PLAN (Program for Learning in Accordance with Needs), le IPI (Individually Prescribed Instruction program) (Aquino 1976, Travers 1973, Harris 1976). Ceci signifie-t-il que les conditions présentes nécessaires à l'apprentissage ne sont pas exhaustives et que d'autres facteurs ou l'interaction entre ces conditions et d'autres facteurs interviennent dans l'opérationnalisation de

l'apprentissage scolaire? (Staats 1975, irait sûrement dans le sens de cette interprétation). Enfin, signalons que les thèmes qui font partie de cette tendance et qui sont donc traités très positivement, n'ont pas tous une égale importance en terme de fréquence. En effet, "ambiance" et "motivation" peuvent être considérés comme des thèmes ayant reçu une haute cote de fréquence (premier bloc). Le thème "prise en charge de son cheminement" appartient au deuxième bloc et le thème "relation avec les pairs" est classé dans le troisième bloc. Relativement à ce dernier thème, il est intéressant de noter que les élèves ont une attitude positive envers leurs pairs, ils en parlent peu, mais toujours en termes positifs.

Les thèmes traités négativement sont: "attitude vis-à-vis les tests", "attitude vis-à-vis son rendement académique", "attitude vis-à-vis le matériel d'apprentissage" et "attitude vis-à-vis ses capacités de rendement académique".

Il faut tout de suite signaler que les deux premiers thèmes, même s'ils sont traités d'une façon négative, ne peuvent être considérés comme très importants car à peine trois (3) réponses ont touché le thème relatif aux tests et deux (2) seules réponses ont touché au rendement académique. Mais malgré cette moindre importance, il faut tout de même signaler, si l'on se reporte au regroupement établi dans les pages précédentes, que ces deux thèmes se retrouvent dans les dimensions relatives aux réactions émotives vis-à-vis les tâches scolaires. Faut-il en conclure que les enfants détestent les tâches scolaires ou, étant donné qu'ils en parlent si peu, que ceux-ci sont à peine dérangés par ces tâches scolaires sauf que, lorsqu'ils décident d'en traiter, ils le font d'une façon négative.

L'attitude négative des élèves vis-à-vis le matériel d'apprentissage a déjà été traité antérieurement.

Quant au thème "capacité de rendement académique", il est surprenant de constater que ce thème est traité de façon si négative. Plusieurs explications nous semblent possibles. Ceci peut signifier que les enfants doutent de leurs capacités de rendement académique ou du moins ne sont pas satisfaits de ces capacités. En estimant que l'évaluation de ses capacités de rendement académique peut être une partie de l'évaluation de soi en milieu scolaire[10], peut-on extrapoler et interpréter ce fait comme quoi les enfants s'estiment d'une façon négative? Si oui, cela signifie-t-il que la préoccupation de l'estime de soi, qui est une des visées de SAGE est, en partie, compromise, du moins en milieu scolaire? Car il ne faut pas oublier, si l'on se fie aux tests, que l'estime de soi demeure sensiblement la même en classe expérimentale (classe-SAGE) et en classe-contrôle. Or, pour combler cette différence, nous nous demandons si l'estime de soi, éventuellement augmentée par SAGE, le serait doublement sur des aspects d'ordre personnel

---

10 On réfère ici à l'une des quatre théories de l estime de soi que Norem-Hebeisen (1976) a identifié comme celle relative à l'acceptation conditionnelle. Cette acceptation conditionnelle est l'acceptation correspondante aux standards rencontrés (Brookover et Erikson 1975, Rogers 1959, Rosenberg 1965). Deux composés majeurs sont identifiés dans la littérature en regard de cette acceptation conditionnelle: a) le besoin d'approbation par d'autres personnes (Reisman et autres 1950, Sheerer 1949, Shostrom 1968); b) un besoin de rencontrer ou d'atteindre des standards personnels de performance (Hamacheck 1975, Rogers 1951, Sheerer 1949).

pour compenser une estime de soi plus négative par rapport au rendement scolaire. De plus, il faut se demander,si cette insatisfaction à l'égard de leurs capacités de rendement académique est comparable à une classe où prévaut d'autres systèmes d'enseignement, comme l'enseignement collectif par exemple.

Une autre explication nous semble possible; cette insatisfaction serait-elle due au fait que, dans SAGE, contrairement à l'enseignement collectif, il y a toujours et toujours d'autres unités d'enseignement et d'apprentissage à parcourir, malgré un rythme élevé de travail? Cela ne décourage-t-il pas certains "coureurs d'élite" qui pouvaient se féliciter, dans un enseignement collectif, de toucher plusieurs points d'arrivée avant les autres compagnons de classe? Et partant de là, ces "coureurs d'élite" jugeraient d'une façon plus négative leur capacité de rendement académique.

Enfin, cette insatisfaction serait-elle due au fait que dans SAGE, les élèves jugent que le matériel d'apprentissage comporte de trop nombreuses difficultés?

Outre les deux tendances: positive et négative, il y a un thème qui fait vraiment cavalier seul et qui a reçu le plus de cotes ambivalentes ou neutres (0), c'est le thème "attitude vis-à-vis son enseignant". Ce theme n'a pas une importance capitale car il est dans le troisième bloc de fréquence mais néanmoins, c'est celui sur lequel les enfants n'osent vraiment pas attribuer une cote. Est-ce à dire, qu'en plus du fait que SAGE a pour effet de rendre plus effacé le rôle du professeur (faible fréquence accordée au thème), SAGE aurait également pour effet de rendre la relation avec l'enseignant diffuse ou

confuse, ou du moins assez effacée qu'on ne peut y accorder de réactions distinctes?

9. CONCLUSION

De cette étude exploratoire, nous tirons deux conclusions majeures:

- Les préoccupations des élèves à l'égard de SAGE touchent des thèmes relatifs surtout aux dimensions intrapsychiques, au climat psycho-social et en troisième lieu aux dimensions pédagogiques. Les thèmes relatifs aux dimensions interpersonnelles et aux réactions émotives face aux tâches scolaires semblent nettement moins préoccuper ces mêmes élèves.
- Les élèves se disent très satisfaits du climat psycho-social créé par SAGE, se déclarent motivés à apprendre et ont une attitude positive devant le fait qu'ils doivent se prendre en charge. Par contre, les enfants se plaignent quelque peu du matériel d'apprentissage qu'ils ont en main dans le sens de défectuosités temporaires, d'un nombre insuffisant de matériel audio-visuel, etc...

Certaines réflexions se dégagent à partir de ces conclusions. D'une part, les élèves semblent percevoir certains des buts essentiels visés par SAGE, à savoir le développement personnel (développement de l'autonomie, de l'auto-détermination) et l'amélioration des conditions d'apprentissage. Le fait que les élèves traitent des dimensions intrapsychiques rejoint le but relatif au développement personnel, et les thèmes touchant les dimensions pédagogiques rejoignent le but relatif à l'amélioration des conditions d'apprentissage et enfin, en traitant du climat psycho-social (qu'ils jugent d'ailleurs très positif) les élèves rejoi-

gnent à la fois les buts relatifs au développement personnel et à l'amélioration des conditions d'apprentissage.

Or, si les élèves perçoivent les buts fondamentaux de SAGE, cela est en soi une situation motivant les élèves à se développer sur un plan tant personnel que d'apprentissage scolaire. Et nous basons cette affirmation sur l'extrapolation d'une théorie existentielle du counseling (Van Kaam 1966); cette théorie stipule que, dans une relation conseiller-client, en autant qu'on perçoit "l'interrelation", ce qui se passe entre les deux, en autant la situation devient motivante, et pour le conseiller et pour le client; mais cette relation a des répercussions positives chez le client en ce sens que cette perception de l'interrelation est une condition en soi de l'accélération de l'évolution de son auto-détermination ou de son développement personnel. Si on extrapole cette théorie qui, a eu par ailleurs des appuis en littérature (Riverin-Simard 1971), il faudrait croire qu'en autant les élèves perçoivent les buts de SAGE, en autant cette situation serait motivante pour eux et en autant cette perception faciliterait leur évolution dans le sens même des buts de SAGE, à savoir: l'apprentissage de l'autonomie et de l'auto-détermination dans leur développement personnel et dans l'accomplissement des tâches scolaires. Si l'extrapolation de cette théorie s'avérait véridique il faudrait donc continuer à porter une attention toute spéciale à la perception que se font les apprenants de SAGE.

Une autre réflexion majeure se dégage des résultats de cette étude exploratoire. Nous avons signalé dans les pages précédentes que, selon les réponses des enfants, il semblait y avoir présentes plusieurs conditions-clés d'apprentissage (climat psycho-social favorable à se prendre en charge, etc...). Or, on pourrait s'attendre à une augmentation de la performance scolaire. Mais, les

divers rapports d'évaluation de l'individualisation de l'enseignement, que ce soit tant les rapports d'évaluation SAGE, que les rapports américains (Harris 1976), indiquent qu'il n'y a pas de différence entre l'enseignement individualisé et l'enseignement collectif en ce qui a trait au rendement scolaire.

Outre le cliché classique des critiques à l'égard de la méthodologie utilisée pour l'évaluation des apprentissages, les auteurs du présent rapport réagissent de la façon suivante devant cet état de fait. Nous croyons que les diverses évaluations de l'individualisation de l'enseignement n'ont pas suffisamment mis l'accent sur des mesures ayant trait à la vérification du degré d'augmentation du développement personnel; nous croyons que, de là, vient la conclusion surprenante entre le fait que plusieurs conditions-clés d'apprentissage soient présentées d'une part, et que le rendement scolaire ne soit pas supérieur d'autre part. Nous expliquons ce phénomène ainsi; malgré une égalité dans le rendement scolaire entre enfants vivant l'enseignement collectif et ceux vivant l'enseignement individualisé, il y a inégalité en terme de développement personnel dans le sens que les premiers enfants seraient inférieurs quant à l'augmentation du développement personnel. Si cela est vrai, nous pourrions donc considérer comme explicable l'égalité du rendement scolaire car le temps et l'énergie déployés pour accélérer le rythme de leur développement personnel s'avèrent du temps et de l'énergie en moins à investir dans les performances scolaires. Et si cela est vrai, nous devrions alors conclure que tout en maintenant le rendement scolaire équivalent, l'enseignement individualisé rencontre davantage le but ultime de l'éducation qui est précisément le développement intégral de la personne (du moins selon l'avis de nombreux spécialistes internationaux qui sont rapportés par Faure, 1973).

ANNEXE 1

"Verbatim" des mises en situation

MISES EN SITUATION ("VERBATIM")

INTRODUCTION

"Avant de commencer, j'aimerais vous demander quelque chose: je voudrais que ce qui sera dit ici reste entre nous, que tous ensemble on garde secret de ce qui va se passer ici. Je vous le demande parce qu'il va y avoir d'autres classes qui vont venir et je ne voudrais pas que les autres élèves sachent ce qui se passe; d'accord?"

"Ce que l'on va faire ce matin, c'est un peu spécial parfois tu auras envie de dire farfelu et peut-être extravagant mais j'aimerais que tu essaies quand même de le faire, je sais que tu en es capable. Ce que je veux savoir, c'est ton idée, ton idée bien à toi."

ASSOCIATION

- Passer les feuilles:

"J'aimerais que tu penses à un *animal* qui, pour toi, représenterait SAGE; te ferait penser au projet SAGE. Chacun y pense; dès qu'on l'a trouvé, on écrit le nom de l'animal sur la feuille et on attend un tout petit peu que tout le monde ait fini.

- Répéter la consigne pour:
  - aliment
  - couleur
  - vêtement

Ensuite, mise en commun: (éviter les "Pourquoi", employer les "Comment").

Faire un tableau des associations et des verbalisations des élèves.

MAGICIEN-SAGE

Un beau matin, le Magicien-SAGE surgit dans la classe et il vous dit: "Je suis un vieux magicien un peu fatigué, il ne me reste que trois voeux à donner et j'ai décidé de les donner à ce cher projet SAGE. Alors, dis-moi les trois voeux que tu voudrais pour SAGE."

Chaque élève met ses voeux dans le grand chapeau noir et ensuite chacun pige une série de voeux et lit ce qu'il y est écrit. Verbalisation si nécessaire.

POSITION

"Il nous reste une dernière chose à faire, c'est peut-être un peu difficile mais nous sommes tous capables de la faire.

Nous allons essayer d'adopter une position, une manière de se tenir, une posture, qui, pour toi, représenterait SAGE.

Tu peux placer ton corps, tes jambes, tes bras, ta tête comme tu veux." (Lui souligner l'importance de bien retenir sa position).

Une fois les positions adoptées par les enfants, nous leur avons annoncé que nous prendrions une photo de leur position. Ensuite, chaque enfant commentait sa position. (Ne pas oublier la consigne de la discrétion).

ANNEXE 2

Associations entre SAGE et animal
Associations entre SAGE et aliment
Associations entre SAGE et couleur
Associations entre SAGE et vêtement

Classe 1 (4e année Saint-Sauveur)

Élève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Chien* -j'en ai un chez nous -j'aime mon chien	*Pomme* -je vois des pommes en été, elles sont rouges et vertes comme cartes pour SAGE -les pommes, ça roulent vite	*Orange brûlée* -parce que les cartes où on met nos noms sont couleur orange brûlée	*Jupe longue (aux genoux)* -tu vas rire, mais j'ai choisi ça parce que Ginette en a une ce matin
B	*Chien-loup* -mon oncle en a un, c'est un chien de garde et il est malin	*Orange* -vers la fin de l'unité des fois, il y a une page orange -j'aime bien les oranges	*Rouge* -moi, je suis habillé en rouge -pour corriger, on prend un crayon rouge	*Maillot de bain* -j'aime ça me baigner un maillot ça protège -c'est "l'fun" un maillot comme c'est "l'fun" SAGE
C	*Souris* -fait penser à souris, parce que j'ai déjà écouter une histoire dans une unité avec souris	*Pomme* -pour la collation, on mange une pomme -pendant la collation, on se promène	*Vert (vert pâle)* -c'est une belle couleur -les magnétophones sont verts	*Costume de bain* -ils en ont parlé une fois dans les unités
D	*Chat* -j'en ai un chez moi	*Saucisse* -fait penser à hot-dog, dans hot-dog j'aime la saucisse, j'aime beaucoup les hot-dogs	*Blanc* -les unités sont blanches	*Maillot de bain* -il fait chaud dans la classe et aimerais parfois être en costume de bain
E	*Hippopotame* -j'en ai vu dans une unité -c'est gros	*Creton* -j'en mange souvent le matin -j'aime beaucoup	*Noir* -les unités sont écrites en noir -c'est une belle couleur c'est foncée, c'est beau	*Robe longue* -ça me fait penser aux unités -c'est beau
F	*Lapin* -j'en ai un -j'aime lapin car me fait penser au blanc	*Steak haché* -j'en mange le matin	*Blanc* -les unités sont blanches	*Bavette (de sa salopette)* -ma salopette, c'est mon costume d'école je le porte toujours pour aller en classe

Classe 2 (4e année Saint-Sauveur)

Elève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Serin* -association avec les lettres de SAGE: serin, animal, généreux, étourdi	*Pomme* -c'est rond comme la terre. Il y a un coeur comme le projet SAGE est le coeur de l'école	*Or* -dans ma vie, c'est l'or qui compte le plus, et à l'école c'est SAGE -les bijoux en or coûtent chers	*Gilet à col roulé* -il y a de la chaleur comme dans SAGE -amusant chaleur -SAGE, c'est mieux ques les autres méthodes
B	*Oiseaux* -les oiseaux sont habituellement sages	*Citrouille* -c'est gros -c'est bon à manger	*Blanc* -c'est comme la neige et SAGE est amusant comme la neige	*Culotte* -j'aime porter le pantalon -il est en velours, c'est beau -il y a deux jamges, comme lorsqu'on travaille à deux
C	*Chien de chasse* -il est malin, méchant -il est gros -je l'aime	*Pomme* -elle est mûre -elle est juteuse	*Rose* -c'est le "fun" comme une rose -on vit dans le "gai"	*Manteaux de fourrure* -c'est doux comme le projet SAGE -ça nous rend joyeux -on est bien dans la fourrure comme dans SAGE
D	*Singe* -ça épluche des bananes -je n'aime pas trop ça	*Céleri* -c'est bon -ce n'est pas seul, il y a des branches	*Vert foncé* -j'aime assez la couleur -pour certains c'est difficile parce qu'ils sont en retard	*Gilet* -il est plein de couleur, il y a du rose comme dans SAGE -il est léger, j'aime en porter, on est bien dans un chandail
E	*Chat* -c'est un animal pas sauvage	*Pomme* -c'est bon pour la santé -j'aime beaucoup les pommes -SAGE ne bouge pas, comme les pommes ne bougent pas	*Vert foncé* -pour certains SAGE c'est dur, parce qu'ils sont en retard -j'aime assez la couleur	*Pantalon* -c'est beau -c'est chaud -c'est nécessaire pour aller à l'école
F	*Chat* -j'aime les chats, mais je les aime moyen	*Orange* -c'est bon pour la santé -ça se mange bien -j'aime beaucoup les oranges	*Brun* -tous les arbres sont bruns -les arbres sont beaux à voir	*Pantalon* -c'est un jean, c'est mon plus beau pantalon, je les mets chez moi et pour aller à la messe -un jean c'est spécial, c'est beau

Elève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Chien* -ça me fait penser aux chiens dans les unités -j'aime ça, c'est mon animal préféré -il est petit, et il joue avec moi	*Cochon* -je n'aime pas ça -ça me fait penser aux trois petits cochons dans une unité	*Rouge* -on doit souligner les noms en rouge dans les unités -c'est ma couleur préférée -c'est la couleur préférée de ma mère	*Clown* -dans un cirque, il y a des clowns, dans une unité il y avait un clown -j'ai porté un habit de clown une fois, c'est beau, c'est ample, il y a de grands souliers
B	*Chat* -j'ai un gros matou -je l'aime -c'est agréable quand il couche avec moi	*Carotte* -je n'aime pas tellement ça je ne savais pas quoi marquer d'autre -ça peut servir pour faire un nez à un bonhomme de neige	*Bleu* -c'est ma couleur préférée -ça me fait penser à des bleuets, c'est agréable	*Chandail* -c'est un gros chandail chaud que ma mère tricote -je suis bien dedans
C	*Lapin* -au camping, il y avait un lapin et j'allais le voir -c'est doux et j'aime ça -j'aimerais en avoir un mais ça sent mauvais	*Pomme* -c'est bon, ça me fait penser à des pommes de tire -c'est rouge comme la couleur du sang -j'en mange souvent	*Blanc* -j'ai choisi ça à cause de la neige, à cause du lapin, à cause de ma chambre -c'est net	*Gaucho* -j'en ai eu un en Floride -j'aime ça, je suis bien dedans -j'en voulais un comme ma mère -il y a juste ça qui me fait
D	*Chat* -j'aime ça et j'aimerais en avoir un blanc et noir -il serait petit, pas paresseux, et il serait mignon	*Tomate* -ça m'a passé par la tête -elle est grosse et rouge et je n'aime pas ça	*Bleu* -c'est beau, ce n'est pas une couleur triste -j'ai beaucoup de bleu -beaucoup de personnes portent du bleu	*Robe* -j'en porte beaucoup à l'été -j'aime ça moyen -je suis bien dedans -j'en ai beaucoup de sortes
E	*Cheval* -c'est mon animal préféré -je fais de l'équitation -il est gros, et me fait un peu peur -il est blanc et brun	*Carotte* -j'aime ça, mais crue -j'aime la couleur	*Bleu* -c'est ma couleur préférée -j'aime ça parce que j'en porte	*Chandail* -il est gros et doux -il est chaud -il est beau -il est bleu
F	*Singe* -c'est drôle -j'en vois souvent à la T.V."la planète des singes" -je n'aimerais pas en avoir	*Barbecue* -j'aime ça -mon oncle a une ferme et quand je vois les poulets je pense à B.B.Q.	*Rose* -quand je fais des unités je passe mon temps à effacer avec mon efface rose -j'aime le rose, c'est doux, ça fait penser à "bébé rose"	*Espadrilles* -ça sert pour aller à l'école, c'est utile -je passe mon temps à les attacher

Élève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Tortue* -c'est sage, ça ne bouge pas beaucoup, ça va lentement -ça porte sa maison sur elle -j'aime les tortues	*Chocolat* -il faut que je sois sage pour en avoir -SAGE au cours de l'année c'est long comme une grande barre de chocolat -j'aime le chocolat	*Rouge vin* -je bois du vin de temps en temps lorsque je suis sage -c'est la couleur des braves -quand je me suis fait baptiser, j'étais habillé en rouge	*"Jacket"* -je suis à l'aise dedans, comme je suis à l'aise dans les unités -c'est léger, comme lorsque j'apporte quelques unités chez moi
B	*Chien* -j'en ai un et je l'aime beaucoup -il est gentil -ses oreilles vont dans le plat où il mange	*Pomme* -il y a beaucoup d'exercices dans les unités qui réfèrent aux pommes -j'aime les pommes	*Rose* -ma pierre de naissance est rose -j'aime le rose -à l'arrière des unités les feuilles sont roses	*Jean* -c'est confortable, j'aime ça -quand il est grand, il me fait penser aux unités -j'en porte habituellement
C	*Oiseau* -quand l'unité est dure, et qu'on arrive à la finir, on chante	*Patate* -il y a des unités grosses comme des patates -j'aime ça moyennement	*Vert pâle* -la page à la fin des unités est vert pâle -c'est la couleur de l'espérance, et j'espère monter en 5e année	*Gilet à manches courtes* -c'est un chandail léger -comme des unités qui sont courtes
D	*Chien* -ça court vite et dans les unités on devrait essayer d'en faire plus, pour aller plus vite pour arriver à la fin de l'année	*Carotte* -c'est long comme les unités qui sont longues -c'est court aussi comme les unités qui sont courtes -j'aime beaucoup les carottes	*Blanc* -les unités sont toutes blanches -il y a du blanc sur le drapeau du Québec	*Pantalon* -le pantalon a deux jambes comme les unités de mathématiques commencent par2 -aussi ça me fait penser aux unités qui se travaillent à 2
E	*Hibou* -c'est sage -ça va lentement, et moi dans les unités difficiles je vais lentement -je n'aime pas tellement	*Chou-fleur* -j'aime ça -les unités sont blanches comme un chou-fleur	*Rose* -les feuilles derrière les unités sont roses -j'aime le rose -ça me fait penser à fleurs et c'est agréable	*Chandail* -certaines unités sont petites comme un chandail -j'aime ça des chandails; c'est chaud
F	*Chat* -c'est sage ma tante en a un, c'est agréable, c'est facile à flatter comme les unités faciles dans SAGE. -ça court vite nous autres aussi on travaillent vite dans SAGE	*Carotte* -je n'en mange pas, c'est cultivé, c'est pas sauvage, c'est pas affreux -c'est comme si c'était savant parce que c'est cultivé	*Blanc* -parce que l'unité est toute blanche,le dessus et dedans -ça me fait penser au chat de ma tante -le blanc c'est soyeux et doux	*Gilet* -il est gros, en laine, chaud.C'est pas trop pesant à porter comme SAGE -à un monsieur gelé on lui passe un chandail comme dans les unités on aide

Classe 5 (5e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

Elève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Canard* -j'ai vu un dessin de canard dans unité -ce n'est pas un animal dangereux -j'aime ça	*Vache(signifie boeuf)* -j'aime pas ça ben, ben -ce n'est pas un animal dangereux	*Bleu* -le ciel bleu, ça fait beau	*Pantalon* -c'est propre -c'est sage -c'est utile
B	*Chien* -c'est un animal intelligent -j'aime ça	*Pomme* -c'est dur, une pomme -j'aime ça	*Vert* -c'est comme les magnétophones (couleur) -j'aime ça moyen le vert	*"Suit"(anglais, elle veut parler d'un habit de neige)* -ça me fait penser à l'anglais
C	*Ecureuil* -je trouve ça fin et ma tante en a un -je trouve ça beau	*Orange* -parce que j'en mange beaucoup et que j'aime la couleur	*Noir* -dans les unités y'a seulement la couleur noire -je ne l'aime pas ben ben	*"Suit" (anglais)* -ça me fait penser à l'anglais -si on ne met pas de "suit" en hiver, ça va mal
D	*Souris* -c'est beau, une souris -c'est facile à attraper, je suis capable d'en attraper	*Carotte* -c'est dur -ça fait du bien aux yeux pour bien voir dans les unités	*Blanc* -c'est la couleur dans les feuilles dans les unités -me fait penser au ciel avec nuages blancs, c'est très beau	*"Suit" (anglais)* -me fait penser à l'anglais -des "suits", je n'aime pas tellement ça
E	*Eléphant* -c'est gros, il a des cornes et c'est beau des défenses d'éléphant	*Olive* -parce que j'aime les olives et la couleur verte	*Vert* -j'aime ça -ça me fait penser à la couleur des magnétophones	*Chemise* -j'aime ça -on est bien dans une chemise
F	*Girafe* -une girafe ça a un long cou et parfois les unités sont longues à faire	*Banane* -j'aime la couleur et j'aime ça les bananes	*Blanc* -les feuilles des unités sont blanches	*Gilet* -j'aime les gilets qui ont des dessins dessus -j'aime la couleur -c'est léger

Elève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Poisson* -ça ne fait pas de bruit -ça ne dérange pas -n'aime pas en manger	*Carotte* -c'est pour bien voir -j'aime ça	*Bleu* -fait penser au ciel, aux voyages, quand on voyage on change toujours -fait penser à loin, vaste	*Gilet* -tout le monde en porte -gilet léger, pas chaud, où on est bien dedans
B	*Chien* -c'est mon animal préféré -je pense à petit chien pas malin, tranquille	*Céleri* -c'est un aliment vert, j'en mange et c'est bon -je le vois avec un pied et des feuilles au bout	*Noir* -dans les unités les lettres sont noires -ce n'est pas une belle couleur	*Gilet* -tout le monde en porte -gilet léger, pas chaud, où on est bien dedans
C	*Chevreuil* -c'est doux, fait penser à SAGE -c'est pas mal gros, c'est beau	*Avocat* -fait penser à l'unité sur les métiers -je n'y ai jamais goûter	*Noir* -je n'aime pas le noir, c'est foncé -l'écriture dans les unités est noire	*Salopette* -quand ça va mal, je me fâche et je peux dire "saperlipopette"
D	*Chien* -j'en ai un chez nous il est gris. C'est un berger allemand, il est trop gros pour jouer mais pas méchant	*Bonne poire* -c'est bon -c'est mon dessert préféré -j'en mange souvent	*Bleu* -c'est la première couleur qui m'a passée par la tête -c'est une belle couleur	*Gilet* -c'est un petit gilet confortable, pas trop chaud, ni trop froid
E	*Chien boule dogue* -il y en a un derrière chez nous et il jappe tout le temps quand je passe Il est gros	*Pomme* -fait penser à la récréation	*Blanc* -les unités sont blanches -ce n'est pas ma couleur préférée	*Robe de laine* -une robe chaude, d'hiver, à hauteur des genoux
F	*Alligator* -c'est méchant -ça balaie tout sur son passage mais on ne peut pas faire la même chose avec les unités	*Carotte* -c'est pour la vue	*Rouge* -c'est une belle couleur -avec les unités, on ne voit pas vie en rose, mais en rouge -aime mieux le rouge que le rose	*Manteau* -on est bien dedans, on a chaud -c'est un assez gros manteau d'hiver

Classe 7 (6e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

Élève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Perroquet* -c'est sage et ça parle	*Patate* -j'aime ça, fait penser à Untel	*Vert* -fait penser aux magnétophones -j'aime travailler avec magnétophones	*Chemise* -les personnes qui viennent visiter SAGE en portent -avec un magnétophone fait comme un reporter
B	*Fourmi* -c'est vaillant, ça travaille beaucoup et dans SAGE on travaille beaucoup	*Crêpe* -parce que j'aime ça et c'est bon	*Blanc* -parce que les feuilles de papier sont blanches	*Gilet* -tout le monde en porte -on est bien dans gilet -c'est chaud et pas lourd
C	*Bélier* -c'est sage un bélier jusqu'à ce qu'on le dérange	*Steak haché* -j'aime ça	*Rouge* -le dessus des cassettes est rouge	*Cravate* -ben, Gabriel, en porte -je trouve ça beau
D	*Chat* -c'est intelligent et sage	*Poulet* -quand je mange du poulet, je suis sage -c'est du poulet B.B.Q.	*Gris* -comme les écouteurs -c'est triste un peu, mais assez belle couleur -je l'aime moyen	*Pantalon* -tout le monde en porte -c'est utile
E	*Lièvre* -c'est sage et intelligent	*Boudin* -je n'aime pas ça, c'est pas assez bon	*Blanc* -c'est beau -fait penser à feuilles	*Culottes courtes* -pour la gymnastique tout le monde en porte
F	*Cheval* -ça va vite -c'est beau -c'est mon animal préféré	*Salade* -il y a toutes sortes de choses dans salade, comme dans SAGE	*Bleu* -c'est ma couleur préférée -fait penser à ami	*Cravate* -fait penser à monsieur SAGE avec une cravate -ça fait sérieux

Élève	ANIMAL	ALIMENT	COULEUR	VETEMENT
A	*Perroquet* -à cause des magnétophones et dans les unités ils répètent souvent	*Carotte* -des fois, les unités sont longues	*Noir* -les explications sont écrites en noires -je n'aime pas le noir plus qu'une autre couleur	*Jupe* -parce que certaines unités sont courtes -j'aime pas ça, les jupes
B	*Zèbre* -les unités sont écrites en noir et blanc -une amie a fait une recherche sur le zèbre	*Céleri* -ben, j'aime ça	*Vert* -parce que j'ai les yeux verts -le vert, j'aime ça moyen	*Pantalon* -on est bien dedans -je mets un pantalon pour venir à l'école
C	*Chat* -j'aime ça et j'en ai un	*Ananas* -c'est un beau fruit j'aime ça et j'en mange beaucoup	*Blanc* -les pages unités sont blanches -la neige est blanche -le blanc, j'aime ça moyen	*Pantalon* -j'aime mieux le pantalon que la jupe pour aller à l'école
D	*Oiseau* -parce que j'aime les oiseaux	*Pomme* -dans une unité d'anglais, on parlait justement de la pomme -j'aime ça les pommes	*Jaune* -j'aime ça	*Pantalon* -j'aime mieux les pantalons que la jupe, on est mieux dedans
E	*Oiseau* -j'en ai un, j'aime ça c'est un oiseau tranquille, c'est un pinson. Parfois je lui parle en anglais	*Orange* -j'aime ça -c'est bon, j'en mange souvent	*Blanc* -les unités sont blanches -on voit assez de blanc que ça devient une habitude de voir blanc	*Col roulé (gilet)* -c'est un gilet ni gros, ni petit -il est chaud et j'aime ça, on est bien dedans et j'en porte très souvent
F	*Sanglier* -ça a l'air bon -ça me fait penser à Astérix -c'est épeurant un peu	*Viande* -pour faire unité, faut être fort; pour être fort, faut manger de la viande	*Noir* -l'écriture est noire dans les unités	*Tuque* -dans une unité, j'ai un dessin de bonhomme avec une tuque -j'aime en porter, tout dépendant s'il fait chaud ou froid

ANNEXE 3

Voeux du magicien SAGE

Classe 1 (4e année Saint-Sauveur)

A -plus de "pana-vue"
-plus de magnétophones
-plus de cassettes

B -avoir bien
-aimer SAGE
-avoir mes tests bien

C -que ça ne parle pas dans les classes
-pas courir pendant le projet SAGE
-pas courir pour les magnétophones

D -que le projet SAGE dure toute la journée
-avoir des unités de calcul
-avoir plus de magnétophones

E -avoir plus de magnétophones
-avoir des unités de calcul en même temps que les unités de français
-faire du projet SAGE toute la journée

F -avoir plus de magnétophones
-avoir plus de cassettes
-avoir des cahiers blancs

Classe 2 (4e année Saint-Sauveur)

A -je voudrais que le projet SAGE dure jusqu'au secondaire
-je voudrais que le projet SAGE soit dans le calcul, la catéchèse, la lecture, dans à peu près toutes les choses qu'on apprend
-je voudrais que le projet SAGE soit aimé par tout le monde

B -que ce soit un peu plus tranquille dans la classe
-que SAGE dure plus longtemps
-qu'on ait plus d'unités

C -que les cassettes soient rangées
-que le projet continue en 5e année
-que mes camarades de classe continuent de travailler avec SAGE

D -de donner au projet SAGE d'autres unités
-de donner de la joie et de l'amitié
-de donner d'autres manières de fonctionner

E -que les élèves réussissent en classe
-qu'on soit sages
-et que nous nous aimions

F -il guette s'il y a des personnes dans le passage
-il va voir dans le bureau s'il y a de l'argent
-il sort sans claquer la porte pour ne pas être vu

Classe 3 (4e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -je suis deuxième de ma classe et j'aimerais être le premier
-que je sois dans le projet SAGE en 5e année
-que je comprenne mieux les signes de mathématiques: union (U) et intersection (∩)

B -ne pas faire de test
-écouter tout le temps des cassettes
-pouvoir écrire au tableau

C -que le projet SAGE continue
-que SAGE-anglais commence en 4e année
-avoir plus de crayon graphite

D -pouvoir bricoler dans une unité
-ne pas faire l'unité 1-034
-avoir une unité avec des dessins à dessiner

E -faire beaucoup d'unités
-réussir mes tests
-écouter plus mon professeur

F -aller en excursion
-si les magnétophones nous appartenaient au moins!
-que chacun ait son "pana-vue"

Classe 4 (4e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -que le projet SAGE continue
-qu'il y ait de plus en plus de professeurs dans le projet SAGE
-qu'il y ait de plus en plus d'élèves dans le projet SAGE

B -de toujours rester dans le projet SAGE
-de ne pas doubler mon année; de monter en 5e année
-de toujours faire des unités

C -d'être heureuse
-de bien travailler pour monter en 5e année
-de gagner pour le million

D -nous voudrions que tu donnes ton chapeau et ta baguette à quelqu'un
-nous voudrions que tu donnes ton don à quelqu'un
-nous voudrions que tu nous montres une dernière démonstration de SAGE

E -avoir des unités plus épaisses
-avoir plus de cassettes
-d'avoir moins d'unités en mathématiques

F -que les unités de mathématiques soient plus longues
-de rapetisser l'unité 1-300-1
-d'allonger l'unité 4-218-1

Classe 5 (5e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -on peut amener des cassettes chez nous et les ramener le lendemain

-qu'il donne deux crayons graphite à tout le monde de la classe

-quand on sait une unité on pourrait faire le test tout de suite et si on fait une faute dans le test on fait l'unité, sinon on n'a pas besoin de la faire

B -je souhaiterais qu'il y ait un jeu presqu'à chaque unité, soit mot mystère, mots croisés, ortho ou verbo

-je souhaiterais qu'il y ait moins de conjugaison et plus d'orthographe

-je souhaiterais qu'il y ait plus d'unités d'anglais

C -je souhaiterais trois autres magnétophones

-je souhaiterais plus d'unités d'anglais

-j'aimerais avoir plus de jeux

D -beaucoup de jeux dans les unités

-beaucoup d'unités d'anglais

-plus de crayons graphite

E -j'aimerais que l'ordinateur soit dans notre classe

-j'aimerais avoir beaucoup de crayons graphite

-je voudrais qu'il y aurait des systèmes d'alarme pour nous avertir que des personnes ont volé des magnétophones

F -plus de cartes vertes

-des unités de mathématiques tous les après-midi

-plus de matériel pour les unités

Classe 6 (5e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -finir l'année correctement en temps
-comprendre les unités
-bien faire mon travail

B -de finir mes unités
-d'avoir de bonnes notes
-d'être bonne en mathématiques

C -être moins fatiguée le matin de bonne heure
-que je trouve tout le matériel voulu
-réussir tous les tests des unités

D -avoir une enregistreuse à moi
-j'aimerais que ça serait moi qui ait inventé le projet SAGE
-et aussi d'être parmi les gens de l'INRS

E -que les unités soient moins longues
-qu'elles soient plus amusantes
-qu'il y ait moins d'activités ennuyantes

F -finir mes unités à temps
-faire moins d'anglais
-bien faire mon travail

Classe 7 (6e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -aller plus vite
-être plus vaillant
-être au même rythme (que les autres)

B -avoir plus de magnétophones
-dire ce que veut dire les mots en anglais
-avoir des jeux pour apprendre mieux

C -des unités de mathématiques
-plus d'écouteurs et de magnétophones
-plus de cassettes d'anglais et d'unités (d'anglais)

D -finir toutes les unités de français de l'année
-finir toutes les unités d'anglais
-passer mon année

E -qu'il fasse disparaître les unités de grammaire
-qu'il fasse apparaître des crayons graphite
-qu'il fasse apparaître des jeux dans les unités

F -qu'il n'y ait plus d'erreur dans le corrigé
-qu'après avoir fait une erreur on ne la recommence plus
-que toutes les matières soient dans SAGE: mathématiques, français, géographie, anglais, musique et tous les arts

Classe 8 (6e année Notre-Dame du Sacré-Coeur)

A -que le projet SAGE dure longtemps

-qu'à l'école, on puisse faire ce que l'on veut

-qu'on puisse aller à l'école quand on veut

B -qu'il y ait plus de jeux dans les unités

-qu'il y ait des mathématiques et que ça fonctionne comme le français

-qu'il y ait des activités dans les unités et qu'elles soient à faire avec un groupe d'amis

C -avoir des unités de mathématiques

-de travailler dans les unités qu'on veut (français, mathématiques, anglais)

-que le projet SAGE dure plus longtemps

D -qu'il y ait plus de mathématiques

-qu'il n'y ait plus de réunions à l'INRS pour nos professeurs afin qu'on n'ait pas de remplaçantes

-qu'on fasse plus d'unités

E -avoir plus d'unités avec cassettes

-que tout le monde soit bon

-qu'il n'y ait plus d'activités dans les livres de français comme la grammaire de Alain De Bray et comme la grammaire etc...etc...etc...

F -que les unités soient toujours faciles

-qu'il n'y ait pas d'anglais

-qu'il y ait des mathématiques

BIBLIOGRAPHIE

AQUINO, J. A sample of Individualized programs. *Journal of Teacher Education*, 1976, 28 (3), 276-280.

AUSUBEL, D.P. *Educational Psychology: a cognitive view.* Holt Rinehart and Winston, 1968.

BEGIN, Y. et alii. *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire.* Projet SAGE, année 1974-75. Québec, INRS-Education, mai 1976, R-085.

BEGIN, Y. et alii. *Evaluation d'un système d'apprentissage individualisé pour l'élémentaire.* Projet SAGE, année 1975-76. Québec, INRS-Education, décembre 1976, R-106.

BLOOM, B.S. *Human Characteristics and School Learning.* N.Y. McGraw-Hill Book Co., 1976.

BROOKOVER, W.R. et ERICKSON, E.L. *Sociology of education.* Homewood, Ill.: Dorsey Press, 1975.

BROUDY, H.S. The demand for accountability: Can Society Exercice control over Education? *Education and Urban Society*, 1977, 9 (2), 235-250.

BURDIN, J. Introduction to theme: Individualization of learning and Instruction. *Journal of Teacher Education*, 1976, 28 (3), 195-196.

CAMPBELL, D.T. et STANLEY, J.C. *Experimental and Quasi-experimental designs for research.* Chicago: Rand McNally, 1966.

CARKUFF, R. et TRUAX. *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice.* Chicago, Aldine 1966.

DWYER, M.S. Mastering change in education: Understanding the anxieties created by change. *Educational Technology*, 1977, 12 (1), 54-57.

ERICKSON, E.H. *Youth, Change and Challange.* Garden City, N.Y., Doubleday, 1965.

FAURE, E. *Apprendre à être.* Paris, Unesco-Fayard, 1973.

GELFAND, D.M. et COHEN, E.A. Child develonment research: Who Reads it? *Contemporary Psychology*, 1977, 22 (1), 17-19.

GORGON, W.J.J. *Stimulation des facultés créatrices dans les groupes de recherche par la méthode synectique.* Edition Hommes et Techniques, Paris, 1965.

GUILFORD, G. *The nature of human intelligence.* McGraw-Hill, 1967.

GUILFORD, J.P. et HOEFNER, R. *The analysis of intelligence.* McGraw-Hill, 1971.

HAMACHECK, D.E. *Behavior dynamics in teaching, learning and growth.* Boston: Allyn et Bacon, 1975.

HAVIGHURST, R.J. *Human development and Education.* David McKay Company, N.Y., 1965.

HELMER, O. Orienting Education toward the future. *Educational Research Quarterly*, 1977, 1 (4), 34-44.

JOURARD, S.M. *La transparence de soi.* Les éditions St-Yves Inc., 1972.

MASLOW, A.H. Creativity in self-actualizing people, in Anderson H.H. (Ed.): *Creativity and lets Cultivation*, N.Y.: Harper 1959, 83-95.

NEUJAHR, J.L. The individualized Instruction Game, N.Y.: Teachers College Press, 1976.

NOREM-HEBEISEN, A.A. A multidimensional Construct of Self-Esteem. *Journal of Educational Psychology*, 1976, 68 (5), 559-565.

OSGOOD, C.E.; SUCI, G.J.; TANNEBAUM, P.H. *The Measurement of Meaning*, University of Illinois Press, Urbana, 1957.

PELLETIER, D.; NOISEUX, G.; BUJOLD, C.F. *Developpement vocationnel et croissance personnelle.* McGraw-Hill ed., 1974.

PHI DELTA KAPPA. *Educational Evaluation and Decision Making.* Itasca, Ill.: F.E. Peacock, 1971.

PIAGET, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

RIESMAN, D.; GLASER, N. et DENNY, R. *The lonely crowd*. N.Y.: Doubleday, 1950.

RIVERIN-SIMARD, D. Perception de l'interrelation: situation motivante. Rapport non publié, 1971.

ROBERSON, D.R. *Model for analyzing Individualized Instruction*. Austin: Educational Systems Associates Inc., 1975.

ROGERS, C. *Client centered therapy*. Boston: Houghton-Miffin, 1951.

ROGERS, C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: a study of science*. N.Y.: McGraw-Hill, 1959.

ROSENBERG, M. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1965.

SHEERER, E.T. The relationships between self and acceptance of others. *Journal of Consulting Psychology*, 1949, 13, 169-175.

SHOSTROM, E.L. *EITS personal orientation inventory: and inventory for the measurement of self-actualization*. San Diego: Educational and Industrial Testing Service, 1968.

SIEGEL, S. *Nonparametric Statistics for Behavior Science*. Toronto: McGraw-Hill, 1956.

STAATS, A.W. *Social Behaviorism*. Homewood, Ill.: Dorsey, 1975.

TORRANCE, E.P. *Rewarding Creative Behavior*. N.J.: Prentice-Hall, 1965.

TRAVERS, R.W.M. (Ed.) *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973.

WIERSMA, W. Evaluating instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 1976, 27 (3), 238-242.

YAMAMOTO, K. Relationship between creative thinking abilities of teachers and achievement and ajustment of pupils. *Journal of experimental education*, Vol. 32, no. 1, Fall 1963, p. 1-25.

YEAKY, C.C. The individualized Instruction Game Critics. *Journal of Teacher Education*, Fall 1976, Vol. XXVII, no. 3, 280-284.